

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DIANA APARECIDA DE LIMA

NUM MUNDO DE SELFIES: A FOTOGRAFIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO  
PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA  
2015

DIANA APARECIDA DE LIMA

NUM MUNDO DE SELFIES: A FOTOGRAFIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO  
PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal do Paraná, como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nuria Pons Vilardell  
Camas.

CURITIBA  
2015

Catalogação na publicação  
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Lima, Diana Aparecida de

Num mundo de *selfies*: a fotografia como recurso pedagógico para a educação infantil. / Diana Aparecida de Lima. – Curitiba, 2015.  
115 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nuria Pons Vilardell Camas  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

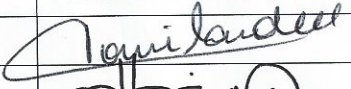
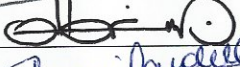
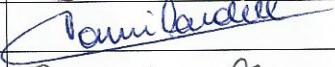
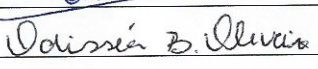
1. Educação – cotidiano escolar – tecnologia educacional.
  2. Ensino e aprendizagem – recursos tecnológicos – fotografia.
  3. Fotografia – comunicação – educação infantil.
- I. Título.

CDD 613

## PARECER

Defesa de Dissertação de **DIANA APARECIDA DE LIMA** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nuria Pons Vilardell Camas, Prof. Dr. Altair Pivovar, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Mandaji, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Odisséa Boaventura de Oliveira arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "**NUM MUNDO DE SELFIES: A FOTOGRAFIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Nuria Pons Vilardell Camas		Aprovada
Prof. Dr. Altair Pivovar		Aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Mônica Mandaji <i>por skype</i>		Aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Odisséa Boaventura de Oliveira		Aprovada

Curitiba, 07 de julho de 2015.



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Andrade Torales Campos**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Teoria e Prática de Ensino

Dedico esta pesquisa à minha família, aos amigos, aos professores que nestes dois anos de mestrado compartilharam seus conhecimentos comigo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiro a Deus por ter me concedido o privilégio de estudar no mestrado profissional junto com pessoas maravilhosas, com professores altamente capacitados e competentes para sua função.

Agradeço a minha família por me ajudar a superar as dificuldades que enfrentei nestes dois anos de mestrado, por causa da doença da minha amada mãe e da minha amada vó, que tiraram o tempo de aproveitar melhor o mestrado da maneira que idealizei.

Neste período difícil de minha vida pessoal, Deus me enviou um anjo que me acolheu com muito carinho, guiou os meus passos e me ajudou na caminhada, este anjo se chama Profa. Dra. Nuria Pons Vilardell Camas, a minha imensa gratidão a esse ser humano maravilhoso e ótima profissional.

Sou grata a Profa. Dra. Mônica Mandaji, a Profa. Dra. Elisa Maria Dalla-Bona, ao Prof. Dr. Altair Pivovar que com muito carinho aceitaram fazer parte da banca de qualificação do mestrado profissional em educação e assim contribuíram com seus conhecimentos científicos e experiências de vida, para minha formação enquanto pessoa e profissional da educação.

Sou grata aos meus amigos que por meio de seus pensamentos positivos me desejaram boa sorte no decorrer da minha aprendizagem no mestrado.

“Você não fotografa com a sua máquina. Você fotografa com toda sua cultura.”

Sebastião Salgado

## RESUMO

A presente pesquisa traz a questão das possibilidades de uso da fotografia no ambiente escolar, no ensino básico, nível II. Para a realização deste estudo, optou-se pela utilização da metodologia de abordagem qualitativa, que proporcionou um melhor entendimento do objeto de estudo e possibilitou o uso do método de coleta de dados da Observação Total e Participante (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Foi elaborada uma sequência didática, partindo dos documentos oficiais que solicitavam a construção da identidade e autonomia da criança em idade pré-escolar. Aplicou-se com crianças de cinco anos de idade, de uma turma de nível II em uma instituição de educação infantil da rede municipal de ensino na cidade de Farol - Paraná, nas aulas de contação de história. A pesquisa teve como objetivo verificar por meio do processo de ensino e aprendizagem o uso da fotografia. Utilizou-se como base teórica para análise dos dados da sequência didática, Zabala (1998), que trabalha com a integração dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais para uma melhor participação da criança na construção de sua aprendizagem. Os dados obtidos por meio da análise das ações realizadas pelas crianças durante o desenvolvimento da pesquisa geraram resultados positivos em relação à inserção da fotografia no ambiente escolar. Com câmeras nas mãos e olhares atentos, as crianças tiraram *selfies*, fotos com seus colegas, com a professora, representaram por meio de suas fotografias a sua cultura, a sua forma de viver e se relacionar em sociedade, o que contribuiu para entender como as mesmas estão construindo suas identidades e como elas interagem frente ao uso de tecnologias na sala de aula. As crianças fotografaram com autonomia, foram participativas, criativas, aprenderam e interagiram com os colegas de sala, e estabeleceram uma relação de respeito e diálogo com a professora. Por meio da presente pesquisa desenvolvida, compreendeu-se que é possível inserir no cotidiano escolar o uso de diferentes tecnologias para que as crianças tenham a oportunidade de utilizar em benefício de suas aprendizagens as mais variadas tecnologias educacionais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Fotografia. Tecnologias Educacionais.



## **ABSTRACT**

This research aims to study the photography uses in the school environment, basic education, level II. For this study, it was decided to use the qualitative approach methodology, which provided a better understanding of the subject matter, and allowed the use of Observation Total data collection method and Participant (LUDKE; ANDRÉ, 2013). A didactic sequence starting from the official documents requesting the construction of identity and autonomy of age preschool children has been prepared. Applied to children under five years of age, a level II class in a kindergarten institution of municipal school system in the Farol city - Paraná, in story-history lessons. The research aimed to verify through the teaching and learning the use of photography process. It was used as a theoretical basis for data analysis of the didactic sequence Zabala (1998), which works with the integration of conceptual, procedural and attitudinal content for better child participation in building their learning. The data obtained by the analysis of actions taken by the children during the development of the research generated positive results in relation to photography insertion in the school environment. With cameras in their hands and watchful eyes, the children took selfies, photos with your colleagues, with the teacher, represented through their photos to their culture, their way of living and relating in society, contributing to understand how they are building their identities, how they interact against the use of technology in the classroom. Children photographed with autonomy, were participatory, creative, learned and interacted with classmates, and established a relationship of respect and dialogue with the teacher. Through this research conducted, it was understood that you can enter in everyday school life using different technologies so that children have the opportunity to utilize the benefit of its the most varied educational technology learning

**Keywords:** Basic Education. Photography. Educational Technologies.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - OS <i>SELFIES</i> DE HISTÓRIAS CLÁSSICAS .....	30
FIGURA 2 - CRIANÇA RETRATANDO SEU PERTENCE .....	77
FIGURA 3 –CRIANÇA RETRATANDO UM ESPAÇO DA SALA DE AULA .....	77
FIGURA 4 - RETRATO DE OUTRO ESPAÇO DA SALA DE AULA .....	78
FIGURA 5 - RETRATO DA DIRETORA NA SECRETARIA .....	78
FIGURA 6 - RETRATO DA PROFESSORA TOMANDO ÁGUA NO CORREDOR DA ESCOLA.....	79
FIGURA 7 - IMAGEM DE UMA CRIANÇA BRINCANDO DE CARETAS.....	80
FIGURA 8 - CRIANÇA FAZENDO <i>SELFIE</i> DE SI MESMO E DE DUAS COLEGAS DE SALA.....	80
FIGURA 9 - AUTORRETRATO DE MENINA .....	82
FIGURA 10 – AUTORRETRATO DE MENINO.....	83
FIGURA 11 - TIRANDO UMA <i>SELFIE</i> COM OS COLEGAS.....	83
FIGURA 12 - <i>SELFIE</i> COM OS COLEGAS.....	84
FIGURA 13 - MENINA TIRANDO UMA <i>SELFIE</i> COM A PROFESSORA.....	84
FIGURA 14 - MENINO TIRANDO UM <i>SELFIE</i> COM A PROFESSORA.....	85
FIGURA 15 - RETRATO DA ESPONTANEIDADE DA CRIANÇA.....	86
FIGURA 16 - RETRATO DE CRIANÇAS COM SEMBLANTE ALEGRE.....	86
FIGURA 17 - RETRATO DE UM MOMENTO DE BRINCADEIRA .....	87
FIGURA 18 - CRIANÇA TIRANDO FOTO DE COLEGA.....	88
FIGURA 19 - CRIANÇA AO FUNDO DO LADO ESQUERDO FAZENDO UMA <i>SELFIE</i> COM UM COLEGA DE SALA, AO FUNDO DO LADO DIREITO CRIANÇA SE FANTASIANDO E À FRENTE, A IMAGEM DE UMA CRIANÇA FANTASIADA ESPERANDO PARA SER FOTOGRAFADA PELO COLEGA .....	93
FIGURA 20 - CRIANÇA PASSANDO BRILHO LABIAL E A OUTRA ESPERANDO.....	94

FIGURA 21 - RETRATOS DE TRÊS CRIANÇAS FANTASIADAS .....	95
FIGURA 22 - ABELHINHA MODERNA .....	95
FIGURA 23 - MISTURA DE PATATÁ COM PAPAI NOEL .....	96
FIGURA 24 - CRIANÇA TIRANDO FOTOS DOS AMIGOS FANTASIADOS .....	96
FIGURA 25 - CRIANÇA VESTIDA COM PERUCA LOIRA .....	97
FIGURA 26 - CRIANÇA COM MASCARA DO HOMEM ARANHA.....	97
FIGURA 27 - <i>SELFIE</i> DA FADA E DA CHAPEUZINHO VERMELHO .....	98
FIGURA 28 - BRANCA DE NEVE MASCARADA SE OLHANDO NO ESPELHO.....	98
FIGURA 29 - CRIANÇAS ORGANIZANDO O MURAL FOTOGRÁFICO .....	101
FIGURA 30 - MENINO COLANDO SUA FOTOGRAFIA NO MURAL FOTOGRÁFICO .....	101

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	27
QUADRO 2 - MODELOS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....	37
QUADRO 3 - ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS A PARTIR DA TIPOLOGIA DE CONTEÚDOS. ....	38

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO .....	19
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	19
1.2.1 Objetivo geral .....	20
1.2.2 Objetivos específicos.....	20
1.3 JUSTIFICATIVA .....	20
<b>2 CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	<b>23</b>
2.1 METODOLOGIA ESCOLHIDA .....	23
2.2 O LOCAL DA PESQUISA: INICIANDO O TRAÇADO DO OBJETO DE PESQUISA.....	25
2.3 A PESQUISA.....	27
2.4 AS AULAS EM SEU CONTEXTO .....	28
2.4.1 Primeira aula (horário das 8h:00 às 12h:00) .....	28
2.4.2 Segunda aula (horário das 8h às 12h) .....	30
2.4.3 Terceira aula (das 10h:00 às 12h:00).....	31
2.4.4 Quarto dia de aula (das 8h:00 às 10h:00) .....	31
<b>3 O RECURSO-PEDAGÓGICO ENTENDIDO PELA METODOLOGIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....</b>	<b>33</b>
3.1 ENTENDENDO A HISTÓRIA PARA CONTEMPLAR O HOJE: EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....	41
3.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FAROL - PARANÁ .....	46
3.3 LEGISLAÇÃO E O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	49
3.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DO CMEI ENCANTO DO SABER E AS POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO VOLTADO PARA A IDENTIDADE DA CRIANÇA .....	55

3.5 O <i>SELFIE</i> E A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES .....	56
3.6 A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC) NO AMBIENTE ESCOLAR .....	60
<b>4 A FOTOGRAFIA COMO RECURSO TECNOLÓGICO NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>65</b>
4.1 A FOTOGRAFIA: UM CAMINHO DA HISTÓRIA A SER ENTENDIDO .....	65
4.2 PESQUISAS RECENTES .....	67
4.3 O USO DA FOTOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO .....	69
<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>74</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>115</b>

## **APRESENTAÇÃO**

A curiosidade, a necessidade, a vontade de aprender, de adquirir novos conhecimentos em relação aos diferentes usos da fotografia na educação infantil, relaciona-se com minha história acadêmica e profissional.

A história com a fotografia inicia-se no curso de licenciatura em geografia pela Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão, atual UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná. As imagens fotográficas fizeram parte da minha vida acadêmica desde as primeiras aulas na graduação, pois os professores de diferentes disciplinas faziam uso das mesmas em suas aulas. Também passei a fazer uso delas nas apresentações em sala de aula, nas aulas de geoprocessamento, nos trabalhos de campo para registrar e documentar tipos de paisagens, erosão, tipos solos, entre outros locais estudados.

Assim como a fotografia, aprendi a importância do uso de outros recursos tecnológicos em sala de aula, observando os professores do curso de geografia que usavam as mais variadas tecnologias na intenção de um melhor entendimento dos conteúdos por parte dos graduandos.

Mesmo inserida num ambiente onde se fazia uso de diferentes tecnologias, o que me inquietava era o fato de não existir uma disciplina no currículo do curso voltada ao uso de tecnologias na educação, pautada num referencial teórico que oportunizasse o planejamento e elaboração de aulas com recursos tecnológicos, ensinando como trabalhar com estes recursos em sala de aula com os alunos.

Ao mesmo tempo em que estudava o curso de graduação em geografia, exercia a função de educadora infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Menino Jesus na cidade de Farol. Recordo-me, como se fosse hoje, da minha primeira turma de recreação com crianças de seis anos de idade. Neste período utilizei a fotografia como um registro e memória, pois registrar o cotidiano das crianças no ambiente escolar, era uma prática comum em minhas aulas. Não me conformava em apresentar para os pais, ao final de cada bimestre, apenas as avaliações descritivas das crianças, costumava organizar um mural com imagens fotográficas dos diversos momentos de aprendizagem das crianças na instituição de ensino e apresentar para os pais nas reuniões pedagógicas da escola.

Em 2011, tive a oportunidade de trabalhar na rede estadual de ensino do estado do Paraná como professora de geografia PSS - Processo Seletivo Simplificado. E, ao planejar as aulas, preocupava-me em inserir diversos recursos tecnológicos, dentre eles a imagem fotográfica, na intenção de oportunizar aos alunos diferentes meios para aprenderem determinado conteúdo. Mesmo colocando no planejamento das aulas e aplicando com os alunos do ensino fundamental II e do ensino médio, sentia-me vazia com a necessidade de adquirir mais conhecimento em relação a forma de se planejar e explorar as tecnologias no cotidiano escolar, na intenção de melhorar como profissional para melhor atender os alunos.

Em 2012, fui convidada para assumir a educação a distância no município de Farol. E como era acostumada a usar computador com acesso à internet, data show, televisão, DVD, câmara fotográfica, sentia-me tranquila em auxiliar os acadêmicos e pós-graduandos no que precisavam. Mesmo trabalhando com a educação superior no período da noite, continuei trabalhando na educação infantil, no período da manhã e da tarde, utilizando a fotografia como registro e memória do cotidiano das crianças em sala de aula.

Em 2013, fui aprovada no processo de seleção para o Mestrado Profissional de Educação Teorias e Práticas de Ensino na Universidade Federal do Paraná (UFPR). No primeiro semestre tive a oportunidade de estudar a disciplina Educação e Novas Tecnologias. E, no segundo semestre, cursei a disciplina Meios Tecnológicos na Ação Pedagógica pela PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Ambas as disciplinas despertaram-me ainda mais para a necessidade da inserção das tecnologias na escola, de contribuir para a inclusão digital das crianças, do cuidado em planejar uma aula para não cair no erro de mudar apenas o recurso e a metodologia continuar a mesma, da necessidade de incluir a criança no processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, em vez de somente o professor fotografar as crianças realizando atividades, deixar as mesmas realizarem esta ação, de serem participativas e atuantes durante as aulas.

Em 2013, a pedido da Secretaria de Educação de Farol, passei a dar aulas no projeto “Hora do Conto” para as escolas da rede municipal de ensino. Este projeto foi criado com a intenção de incentivar o gosto pela leitura nas crianças e para as professoras realizarem suas horas atividades.



Para que as aulas de contação de história funcionassem de forma satisfatória em todas as escolas da rede, foi criado um quadro de horários para cada instituição de ensino, com os nomes das turmas e os horários de cada uma. São muitas turmas de crianças com as quais trabalho por semana e, mesmo assim, continuo registrando por meio de fotografias o dia a dia das crianças no ambiente escolar.

Neste contexto, tive a ideia de trabalhar a fotografia na educação infantil pelo olhar da criança, sendo a criança a autora das imagens fotográficas. Realizar um trabalho diferente e envolver as crianças por completo, nas atividades escolares, por meio da fotografia, foi um motivador que me trouxe aqui.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz um estudo do uso da fotografia como um recurso tecnológico com crianças de nível II (cinco anos de idade) realizada numa escola municipal, no município de Farol, Paraná. Está inserida na linha de Pesquisa Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica, na área de concentração de Educação: Teoria e prática de Ensino, no eixo de Tecnologias e Educação.

Na atual sociedade é comum, em qualquer classe social, as pessoas fazerem uso de tecnologias, seja ao disporem de um celular para apenas fazer ligações, comunicarem-se com outras pessoas, como para retirar dinheiro no caixa eletrônico. Usar diferentes tecnologias tornou-se ação tão corriqueira, no cotidiano das pessoas que, muitas vezes, nem paramos para refletir o quanto a tecnologia está presente em nossas vidas.

Mesmo a criança que não possua condições financeiras de ter um computador, um celular, uma câmara fotográfica para usar em sua vida diária, muitas vezes se apropria do conhecimento de como utilizar determinada tecnologia por meio dos amigos, de parentes, na própria escola e em outros lugares. As crianças aprendem com facilidade a dominar os mais variados recursos tecnológicos, elas se comunicam com os colegas pela internet, fazem suas pesquisas escolares na internet, baixam jogos, músicas, tiram *selfies*.

Pelo fato das crianças de hoje viverem numa sociedade imagética, em meio as mais variadas tecnologias, acreditamos que a inserção da fotografia, no planejamento das aulas da educação infantil, torna-se indispensável, pois, o uso da fotografia pode possibilitar um novo significado em sua aprendizagem.

Compete também ao professor mostrar para as crianças que as imagens fotográficas tiradas por elas estão carregadas da sua cultura, da sua forma de ver e perceber o mundo a sua volta. E que as fotografias que elas veem no dia a dia tem uma intencionalidade.

Inserir o uso de imagens na educação infantil é essencial, pois “o modo de representação do mundo que a criança utiliza é essencialmente motor e icônico, ou

seja, através dos movimentos e da imagem visual” (BAHIA; TRINDADE, 2012, p. 112), podemos entender o nosso mundo e o mundo do outro.

Compreende-se que a inserção das tecnologias no ambiente educacional é uma maneira de oportunizar às crianças utilizar, em sala de aula, os mais variados recursos que potencializam a aprendizagem. O docente precisa estar aberto aos novos processos de desenvolvimento de novos conhecimentos, tanto na área tecnológica, quanto nas teorias e práticas educacionais para então planejar aulas que despertem o interesse, a curiosidade e a vontade de aprender das crianças.

Tal olhar, empregando às tecnologias, nos possibilita inserir a criança na construção de seu conhecimento.. Sabemos que a ação do professor, nos primeiros anos escolares, deve integrar a formação da criança em sua plenitude (OLIVEIRA, 2001). Por esta razão, entendermos que os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais para a sua formação, enquanto sujeito social, histórico e cultural.

Neste processo, consideramos a criança em sua singularidade na intenção de contribuir para o seu desenvolvimento, sua aprendizagem e respeitá-la enquanto cidadão. E entendemos “que as formas de funcionamento do pensamento infantil diferem das do adulto em sua composição, estrutura e modo de operação” (OLIVEIRA, 2001, p. 109).

Como o objeto de estudo dessa pesquisa envolve o uso da fotografia pela criança no ambiente educacional, a concepção de educação infantil presente neste trabalho, refere-se a das Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil que regulamentam o ensino em todo o território brasileiro.

Por educação infantil compreende-se a:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Essa modalidade de ensino visa o desenvolvimento integral da criança, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 12). Portanto, acredita-se que o

professor, que ingressa nesta fase de ensino, tenha de estar preparado para a formação em olhar seu tempo e seu mundo.

Compreendemos que as políticas educacionais voltadas para esta primeira etapa da educação básica, são frutos das lutas e conquistas da sociedade em geral, por um ensino direcionado ao atendimento da criança; das mudanças que ocorreram na sociedade como, por exemplo, a entrada da mulher no mercado de trabalho, e consequentemente a necessidade de mais instituições de ensino voltadas para o cuidado e a educação das crianças, da compreensão da concepção de infância da criança como sujeito histórico, social que necessita de uma formação sólida desde a educação infantil.

## 1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A escola necessita de estrutura física para os professores poderem preparar suas aulas, utilizando vários recursos, dentre eles os tecnológicos. Desta forma surge a questão: como trabalhar a fotografia com as crianças da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, inserir um recurso tecnológico no cotidiano escolar para que as crianças façam uso no dia a dia em sala de aula, auxiliando na sua aprendizagem?

Neste processo de busca de respostas para a questão apontada, o papel do educador é de fundamental importância. A começar pela leitura de trabalhos científicos publicados na área de educação infantil relacionados ao uso da fotografia em sala de aula, conhecer a história da fotografia, seu desenvolvimento até a atualidade e o que diz a legislação educacional para o uso da mesma na educação infantil.

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Desta forma traçamos como objetivos de pesquisa:

### 1.2.1 Objetivo geral

- Verificar a potencialidade do uso da fotografia no processo de aprendizagem da criança em idade pré-escolar.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Sistematizar a bibliografia referente ao uso pedagógico da fotografia na educação infantil;
- Verificar as diferentes formas de uso da fotografia no ambiente escolar;
- Criar e usar uma sequência didática, integrando o tecnológico ao pedagógico para trabalhar com a fotografia;
- Criar uma pasta digital no *Google Drive*, compartilhando as fotos da sala com os familiares;
- Analisar o uso das fotografias tiradas pelas crianças por meio da utilização de uma sequência didática realizada para este estudo.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

Compreendemos que o emprego das tecnologias educacionais (TE), na educação infantil, é um desafio a ser superado. Na intenção de oferecer à criança a oportunidade de aprender com apoio de diferentes linguagens, que estes recursos tecnológicos proporcionam, é necessário que o professor ao trabalhar os conteúdos em sala, busque diferentes maneiras de inserir as Tecnologias Educacionais (TE), em sua prática diária com as crianças (LOPES; SANTOS; FERREIRA; BRITO, 2011).

Sendo assim, este estudo abordará a aplicação da fotografia com crianças do nível II de uma escola infantil, da rede municipal de ensino de Farol - Paraná.

Neste sentido, concordamos com os autores quando nos indicam que:

A utilização das novas tecnologias nos possibilita uma reflexão crítica da realidade como novos espaços geradores de inovações. É pelo processo de comunicação que as pessoas interagem sem perder sua capacidade subjetiva de aprender. Ninguém pode aprender pelo o outro, mas é possível criar condições que levem a uma interação, tornando a comunicação e a informação um canal indispensável à vida em comunidade, o que pressupõe transformação nas organizações contemporâneas, inclusive a escola que deve ser gerida de forma diferente e com um processo diferente de ensino aprendizagem. O que deve ser considerado diferencial é sair do modelo autocrático, para um processo de gestão democrática, rompendo limites e quebrando paradigmas ultrapassados, trazendo para dentro das estruturas educacionais as novas tecnologias. Se isto não acontece podemos perguntar: será que se consegue educar as crianças, os adolescentes e jovens que fazem parte deste contexto de informações diversificadas em todas as áreas do conhecimento humano, sem a presença e a vivência das novas tecnologias? (LOPES; SANTOS; FERREIRA; BRITO, 2011, p. 178-179).

O trabalho de pesquisa de Lopes *et al.* (2011), em relação aos desafios da utilização das TE, no ambiente educacional, ajuda-nos a refletir sobre a realidade de diversas instituições de ensino espalhadas pelo Brasil e das muitas possibilidades de uso dessas ferramentas tecnológicas com os discentes, sendo útil tanto para a aprendizagem dos estudantes como para a integração dos mesmos na sociedade tecnológica.

Neste sentido, a presente pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), com a aplicação de uma sequência didática com crianças do nível II ( 5 anos de idade) da rede municipal de ensino de Farol. A aplicação da sequência didática propiciou a realização da análise dos dados colhidos mediante a observação das crianças, que serviu para compreender o uso da fotografia na construção de suas identidades e autonomia.

Escolhemos utilizar a sequência didática nesta pesquisa, pois ela representa “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Por uma disposição metodológica de pesquisa, nosso trabalho foi dividido em cinco seções. A atual, em que contextualizamos nosso pensamento e o que pretendemos pesquisar.

Na seção 2, escolhemos trazer nosso caminho metodológico de forma a dar o entendimento de nossas escolhas teóricas, nosso método e o *locus* de nossa ação.

Na seção 3 traremos a discussão teórica de nossa escolha do método de sequência didática, cunhada pelo pesquisador Zabala (1998) e, pelo fato de termos trabalhado a fotografia na educação infantil, trazemos, de acordo com nosso método escolhido, uma breve história da Fotografia, para contextualizar o que fizemos.

A seção 4, por sua vez, trará a nossa busca teórica acerca do uso da fotografia como recurso pedagógico na educação infantil.

Na seção 5, fazemos a análise e discussão dos dados por nós coletados durante a pesquisa.

Por fim, trazemos as considerações finais e os próximos caminhos a serem seguidos enquanto professora pesquisadora.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

Escolhemos iniciar pelos caminhos metodológicos da pesquisa pelo fato de sentirmos a necessidade de também orientarmos a leitura que precisamos fazer dos fatos do dia a dia da escola, dos passos da pesquisadora e das crianças.

Ao criarmos e aplicarmos a sequência didática para a análise dos dados entendemos que participamos de uma pesquisa empírica, que não se fecha nela mesma e que, ao ser replicada, encontrar-se-ão novos dados, novos olhares, outras crianças e outros professores.

Nesta seção, portanto, apresentaremos os caminhos metodológicos escolhidos e percorridos para a realização desta pesquisa, de modo a orientar os passos da própria escrita desta pesquisa.

### 2.1 METODOLOGIA ESCOLHIDA

No final do século XIX, cientistas sociais iniciam reflexões mais aprofundadas a respeito da abordagem quantitativa em estudos sociais. Estes estudiosos compreendiam que era necessária a criação de uma nova abordagem para servir “de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais” (ANDRÉ, 2013, p. 16).

Dos estudos e experiências desses pesquisadores sociais surge a pesquisa de abordagem qualitativa. Essa abordagem será empregada no desenvolvimento desta pesquisa.

A opção por este tipo de pesquisa decorre da necessidade de estudar, analisar e entender o objeto de estudo em sua totalidade, levando em consideração não apenas o resultado final do trabalho de pesquisa e sim todo o processo, pois “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e



latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2013, p. 28). E como André (2013) salienta:

Chamada de pesquisa naturalística por alguns autores ou de qualitativa por outros. Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2013, p. 17).

Nesse sentido, a escolha pela utilização da metodologia de pesquisa qualitativa, ocorreu pelo fato da professora-pesquisadora ter a oportunidade de estar inserida no ambiente de aplicação da pesquisa, o que favorece uma melhor compreensão do seu objeto de pesquisa.

Utilizou-se como método de coleta de dados a observação total e participante. Em Lüdke e André (2013), entendemos que para uma observação ser considerada como científica necessita-se controlar e sistematizar os dados, sendo preciso um planejamento de trabalho para que o observador não se perca em suas observações.

A observação é um dos métodos mais utilizados na área da pesquisa educacional, ela permite ao pesquisador observar de perto o fenômeno em estudo, de fazer parte da pesquisa, de vivenciar os fatos em tempo real e, assim, a partir do que vivenciou em campo e da leitura de mundo em relação aquele determinado fenômeno, descrevê-lo e analisá-lo.

Para a realização deste trabalho de pesquisa a professora-pesquisadora optou por utilizar a observação direta, que permite um maior contato com o fenômeno em estudo. Desta forma:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 31).

A observação direta permite ao pesquisador ter uma variedade de registros, podendo ser realizada por meio da escrita, de fotografias, de filmagens, e outros meios de registro. No caso do presente trabalho, os registros foram realizados por meio de fotografias e texto escrito em um diário itinerante, com a data do evento, a aula, o número de alunos que participaram e as impressões da pesquisadora.

## 2.2 O LOCAL DA PESQUISA: INICIANDO O TRAÇADO DO OBJETO DE PESQUISA

A escola em questão localiza-se na cidade de Farol, situada na mesorregião Centro-Ocidental do Estado do Paraná. É uma escola pequena, com uma estrutura física um pouco limitada, conta apenas com duas salas de aula, dois banheiros para as meninas, um banheiro para os meninos, uma cozinha e um corredor onde funciona a secretaria e a sala do diretor.

Por uma questão ética de pesquisa, não disporemos de nomes próprios dos participantes dessa pesquisa, contudo, os dados coletados por nós, como fotografias das crianças que participaram, serão disponibilizados, devido à comprovação e entendimento da análise, na seção 5.

Cabe salientar que a pesquisadora, comprometida com a ciência, solicitou aos pais e à direção da escola a participação livre dos sujeitos que se envolveram nas atividades, desta forma, no anexo (1), encontra-se o termo de consentimento esclarecido assinado pelos responsáveis.

O espaço externo da escola é muito bom para os professores desenvolverem atividades com as crianças e para que possam brincar, a vontade, na hora do parque. Este espaço possui um gramado bem cuidado com árvores, uma calçada pavimentada, um parque de areia com brinquedos para as crianças brincarem.

A instituição de ensino funciona em tempo parcial. Com duas turmas no período da manhã com crianças de nível I (quatro anos de idade) e nível II (cinco anos de idade). E duas turmas no período da tarde com os mesmos respectivos níveis de ensino. As crianças que frequentam esta instituição de ensino são

advindas de diferentes classes sociais, com comportamentos, gostos e personalidades diferentes.

Para a realização da pesquisa, escolhemos a turma de nível II do período da manhã, formada por onze crianças. O motivo da escolha dessas crianças deve-se ao horário de atuação da pesquisadora em sala de aula ser maior, comparado com o período da tarde.

Consultando a ficha de matrícula de cada criança, com autorização da diretora da escola, percebemos que 50% da turma frequenta a educação infantil, desde o berçário, e que os outros 50% passaram a frequentar a educação infantil somente no ensino pré-escolar.

Mesmo que nosso foco não seja a situação econômica das crianças que participaram do estudo, por meio das fichas de matrículas podemos perceber que o nível salarial das famílias dessas crianças eram semelhantes. Estas se enquadram numa classe média baixa. Todas as crianças dessa turma moram na área urbana de Farol, sendo que quatro delas moram em casas alugadas, uma criança mora em casa cedida<sup>1</sup>, e o restante mora em casa própria.

Com relação ao uso de fotografias pelas crianças, em conversas com as mesmas no cotidiano escolar, percebi <sup>2</sup>o uso frequente do celular para tirarem suas *selfies*, sendo uma minoria de crianças que faz uso de uma câmera fotográfica para fazer suas fotografias. Esse fato ocorre, provavelmente, cada vez mais porque são lançados no mercado, celulares com câmeras que apresentam uma boa resolução de imagens. As pessoas passaram a adquirir esse produto, deixando de lado o uso da câmera fotográfica.

---

<sup>1</sup>Por casa cedida entende-se que a mesma foi cedida [...] “gratuitamente por pessoa que não seja moradora ou por instituição que não seja empregadora de algum dos moradores, ainda que mediante uma taxa de ocupação (impostos, condomínio, etc.) ou de conservação” (IBGE, 2011, p. 9). No caso da criança a casa foi cedida por uma tia do seu pai, sua família mora na casa sem pagar aluguel, somente pagam a taxa de água, a luz e o imposto territorial urbano.

<sup>2</sup> Cabe salientar aqui que uma pesquisa que busca compreender a realidade vivida pela pesquisadora e que tem nela sua ação é a representação daquilo que o investigador fez, portanto as descobertas feitas por mim, sempre virão dissertadas em primeira pessoa do singular, as construídas com minha orientadora e autores em primeira do plural.

## 2.3 A PESQUISA

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 1).

A presente pesquisa se desenvolveu a partir da decisão de inserir em minha prática pedagógica o uso do *selfie* para trabalhar a questão da identidade e autonomia que foi solicitado pela Coordenadora Pedagógica, no planejamento de contar histórias.

Desta forma, pensei em unir o útil ao agradável e oportunizar a vivência das crianças no sentido de terem diferentes possibilidades e recursos tecnológicos disponíveis a seu favor para aprender e se desenvolver. Neste sentido, Costa (2012) salienta que a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas é uma decisão única do professor, deve partir dele a vontade e disponibilidade de uso das mesmas.

Elaborei então uma sequência didática<sup>3</sup> de 12 horas-aulas para ser seguida pelas crianças em minha aula. O planejamento da sequência tinha como objetivo nortear o meu trabalho de campo, podendo ser questionada ou refeita de acordo com o desenvolvimento da pesquisa, das aulas e das crianças. Nesse sentido, a sequência didática, foi elaborada da seguinte maneira:

<p>Tema: Num mundo de <i>selfie</i>: A construção da identidade e autonomia da criança pré-escolar.  Turma: nível II (crianças de 5 anos de idade)  Carga Horária: 12 horas aulas ao total  Professora regente do projeto hora do conto: Diana Aparecida de Lima</p>
<p>Objetivo Geral:  Desenvolver o potencial do uso da fotografia na construção da identidade e autonomia da criança no nível pré-escolar.</p>
<p>Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Câmera fotográfica digital;</li> <li>- Computador, <i>datashow</i>, <i>pendrive</i>, <i>internet</i>;</li> <li>- Jogo da memória com as fotografias das crianças;</li> <li>- Fita crepe, tesoura, fotografias, cartolina; livros infantis, fantasias;</li> </ul>

### QUADRO 1 - Sequência Didática

**FONTE:** O Autor (2015)

<sup>3</sup> Discutiremos a escolha teórica de **Sequência didática**, na seção 3 deste estudo, entretanto acreditamos ser conveniente explicar neste momento que é um termo em educação para definir um procedimento encadeado de passos, ou etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado. (MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. **A construção de modelos didáticos de gêneros**: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 6, número 3. set/dez., 2006).

## 2.4 AS AULAS EM SEU CONTEXTO

Nesta subseção trazemos como foi dividida a sequência didática, no contexto que vivenciei:

### 2.4.1 Primeira aula (horário das 8h:00 às 12h:00)

Para o primeiro dia de aula planejei fazer uma roda de conversas para saber se as crianças conheciam uma câmera fotográfica, se sabiam fotografar, se costumavam fotografar e o que fotografavam. Pensei que assim poderia identificar e aproveitar os conhecimentos prévios das mesmas.

Em seguida, trabalhei com as crianças os princípios básicos do uso da câmera fotográfica, como por exemplo, de como ligar e desligar a câmera, como enquadrar uma imagem para que não ficasse desfocada, entendendo que para uma criança o foco da fotografia nem sempre é igual de um adulto; como aumentar e diminuir a distância focal de um objeto. De acordo com as curiosidades das crianças, trabalhei o uso da câmera.

Num segundo momento, deixei que as crianças formassem duas equipes, cada uma com cinco alunos. Então disse para as equipes que receberiam uma câmera fotográfica para fotografarem o que desejassem. Como delimitação do espaço, disse para as crianças que poderiam fazer suas fotografias na sala de aula, e outros espaços da escola, no pátio da escola, ou seja estavam livres para escolherem o que fotografar, e onde fotografar.

Depois que todas as crianças participaram da atividade, cada equipe aprendeu a salvar suas imagens fotográficas no computador, mostrando assim às crianças que a fotografia poderia ser uma memória de nossa vida e que o computador é uma ferramenta tecnológica que “guarda” também nossas memórias, por meio de pastas que criamos.

Utilizando um computador portátil conectado a um *datashow*, mostrei para as crianças as fotografias tiradas pelas duas equipes e anotei os comentários que as crianças realizaram das fotografias, para compreender o que a criança queria mostrar com determinada imagem fotográfica, qual poderia ser a mensagem que queria passar com aquela fotografia.

Contei a história “Clic-clic: A máquina biruta do seu Olavo”, escrito pelo brasileiro Maurício Veneza, para as crianças. A contação de história fez-se presente, nesta pesquisa, devido ao fato de ministrar aulas de: “hora do conto”, que são aulas criadas com o objetivo de incentivar o gosto pela leitura desde a educação infantil, auxiliar no desenvolvimento da autonomia das crianças e de sua identidade.

Esta “hora do conto” também tem função para as professoras regentes de sala de aula poderem fazer sua hora atividade, enquanto que as crianças ficam ouvindo histórias, contando histórias, cantando músicas infantis, entre outras atividades planejadas, sendo as atividades planejadas de acordo com a história a ser contada pela professora da “hora do conto”.

Neste contexto, professor deve ter conhecimento da importância do ato de contar história para o desenvolvimento da criança, desde a primeira infância. Na Educação Infantil, é indispensável o cuidado com os recursos utilizados na contação de história, a entonação da voz, o tipo de história, respeitando a faixa etária dos educandos, para não causar traumas, desconforto nos mesmos. Para que quando as crianças ouçam a história, possam ter o “momento de sonho, de muita magia. Um momento em que reis, rainhas, fadas, princesas, animais falantes, encantam as mentes infantis” (KRAMER, 2008, p. 13), Neste sentido, trazer à pesquisa o uso de fotos e das demais tecnologias nos pareceu interessante e complementar a ação da aula de contação de história.

Tive o cuidado de solicitar por escrito aos pais para que deixassem seus filhos (as) trazer para a escola, fotografias de quando eram bebês para realizar atividade. E utilizamos na construção de um jogo da memória fotográfico, contendo as fotos atuais tiradas pelas crianças e as fotos delas bebês. E a partir do jogo da memória fotográfico, trabalhar a questão da identidade das crianças, a memória histórica das imagens, a mudança de fisionomia das crianças, entre outras questões.

#### 2.4.2 Segunda aula (horário das 8h às 12h)

Na segunda aula contei a história da “Branca de Neve” para as crianças ouvirem.

Após a contação de história, fiz uma roda de conversa para as crianças comentarem e tirarem dúvidas sobre a história da “Branca de Neve”.

Mostrei, por meio de buscas nas páginas da internet, imagens da Branca de Neve tirando *selfie*, da madrasta da Branca de Neve tirando *selfie* e de outros personagens de histórias infantis fazendo *selfies* para as crianças se divertirem e apreciarem um pouco da arte da designer australiana Amanda Whitelaw.



**FIGURA 1 - Os Selfies De Histórias Clássicas**

**FONTE:** <http://www.sweetgeek.com.br/personagens-disney-tirando-selfies/>

A minha intenção fora, fazer além da comparação entre tempos passados e o presente, a observação das crianças na própria história contada. Perguntas como: quais as características que vocês observam nas *selfies* tiradas pelas personagens do conto de fadas? Foram respondidas e serão apresentadas na análise dos dados.

Levei uma caixa de fantasias para a sala de aula, deixei as crianças livres para escolherem suas fantasias e fazerem suas *selfies*.

Ensinei as crianças a salvarem suas fotografias no computador, para posterior visualização por todos.

Mostrei as fotografias das crianças fantasiadas em um computador conectado a um *datashow*, para que todas pudessem ver como ficaram caracterizadas, como desenvolveram sua criatividade, sua autonomia na escolha das vestimentas, na construção do seus personagens.

#### 2.4.3 Terceira aula (das 10h:00 às 12h:00)

Na terceira aula levei em apresentação de *PowerPoint*, fotografias das crianças do tempo em que eram bebês e da atualidade. Na foto de cada criança-bebê tinha a seguinte pergunta: quem sou eu? Para as crianças realizarem a leitura da imagem fotográfica e tentar adivinhar quem era o bebê.

Coloquei as fotos das crianças na atualidade também, com a intenção de que percebessem a mudança da fisionomia de cada uma no decorrer dos anos. Também com a fotografia atual das crianças tentei explorar os traços como: a cor da pele, dos cabelos, dos olhos, se a criança tinha cabelos compridos, curtos, lisos, enrolados.

Depois dessa atividade deixei uma criança, que faltou na aula em que as crianças se fantasiaram escolher a fantasia, se vestir e fotografar. As demais pediram que queriam se fantasiar novamente, então disse que sim que podiam se fantasiar, mas que a câmera fotográfica ficaria com a criança que havia faltado na aula anterior.

#### 2.4.4 Quarto dia de aula (das 8h:00 às 10h:00)

No quarto dia de aula trabalhei com um jogo de memória feito com imagens fotográficas.



Levei várias fotografias para a sala de aula e pedi para que cada criança escolhesse 10 fotografias para criar a sua própria história. As crianças realizaram a leitura das fotografias escolhidas de forma individual. Fiquei observando o envolvimento de cada uma com a leitura das fotografias. Depois pedi para que duas crianças contassem uma história a partir das leituras realizadas das imagens fotográficas para os demais colegas de sala de aula.

Depois da contação de história realizada pelas crianças, iniciei a organização de um mural fotográfico para expor suas fotografias, valorizando a arte de fotografar.

Disponibilizei, no *Google Drive*, uma pasta contendo as fotografias tiradas pelas crianças, e outra pasta das imagens das crianças fazendo suas *selfies* e demais atividades propostas.

Nossa intenção, utilizando a sequência didática era podermos analisar, a partir das situações vivenciadas, a identidade e a autonomia das crianças por meio de fotografia.

Desta forma entendemos que para o educador que deseja desenvolver uma educação emancipadora, que colabora com a formação de cidadãos, é indispensável que ele saiba onde deseja chegar (intencionalidade) ao realizar uma proposta de ensino e aprendizagem.

Depois de ter escolhido a abordagem de pesquisa qualitativa para o desenvolvimento do trabalho, traçados os caminhos a serem percorridos. Compreendemos a necessidade de buscar sustentação teórica para nossa pesquisa, para aprendermos um pouco mais sobre a história da educação infantil no Brasil, no município de Farol, a legislação educacional que regulamenta essa modalidade de ensino e o uso de tecnologias nessa etapa da educação básica. Sendo assim, o terceiro capítulo desse trabalho trará a fundamentação teórica voltada a essas questões e sustentarão de minha análise de dados.

Na próxima seção discutiremos a escolha da sequência didática, embasada na teoria de Zabala (1998).

### **3 O RECURSO-PEDAGÓGICO ENTENDIDO PELA METODOLOGIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

De acordo com Zabala (1998, p. 54), para compreender o valor educacional de uma sequência didática e as razões que a justificam, é necessário identificar suas fases, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem. A partir daí, podem-se introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem, tendo em vista atender às reais necessidades dos educandos.

Sabemos que o planejamento da ação pedagógica está relacionado à organização do trabalho do professor, pois como Libâneo (2003) nos norteia, a organização está diretamente ligada “aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros e intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos” (LIBÂNEO et al, 2003, p. 316).

Compreende-se também que o planejamento corresponde aos documentos que orientam a prática educacional, ou seja, está ligado às propostas curriculares dos estados, aos projetos político-pedagógicos (PPP) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Muitas vezes, o planejamento é percebido apenas como um procedimento burocrático e estático, no qual itens são preenchidos, como objetivos, metodologia, recursos e avaliação, não havendo o refletir a realidade do professor, da escola e estudantes envolvidos.

Entendemos que o planejamento da ação pedagógica do professor deve ser dinâmico e, constantemente, refletido e avaliado pela própria prática, já que representa e norteia a ação do professor com seus estudantes, compreendendo as dimensões da educação: cognitiva, ética, emocional e cultural.

Ao elaborar a sequência didática para o desenvolvimento de habilidades de produção do gênero imagético, buscamos o suporte teórico em Zabala (1998; 1999). Por entendermos que precisávamos nos embasar em ensino e aprendizagem, buscamos em Correia Dias e Moura (2010; 2006) o olhar pedagógico do uso das imagens por meio de tecnologias para a concepção de nossa sequência didática.

As tecnologias mudam a dinâmica cultural e a própria vida atual. Novas formas de fazer, olhar e vivenciar outras formas de linguagem estão presentes no dia a dia de todos, incluindo as crianças. A sociedade tem mudado suas ações, comunicações e significações por meio das tecnologias e não poderia ser diferente, pensar a escola e a ação pedagógica incluindo o uso das tecnologias, assim como a linguagem imagética no mundo contemporâneo.

Correia Dias e Moura (2010), afirmam em suas pesquisas acerca da linguagem imagética e tecnologias, que as mudanças que vivenciamos marcam de forma contundente a nossa época. Por meio de Machado (2002, apud DIAS; MOURA, 2010, p. 58) nos confirmam:

As imagens e os sons eletrônicos apresentam-se hoje na paisagem urbana de uma forma múltipla, variável, instável, complexa e ocorrem numa variedade infinita de manifestações, invadindo todos os setores da produção cultural e comprometendo todas as especificidades.

A eletrônica está presente, nas ruas, vitrines, estádios, outdoors, instalações multimídias, ambientes, performances, intervenções urbanas, até mesmo em peças de teatro, salas de concerto, shows musicais e cultos religiosos. [...] A tela eletrônica representa hoje o local de convergência dos saberes e sensibilidades emergentes que perfazem o atual panorama da cultura (MACHADO, 2002, p. 10, apud DIAS; MOURA, 2010, p. 58).

Desta forma, ao pensarmos nossa pesquisa, que traz a fotografia como um dos meios de expressão de linguagem das crianças, inserindo a tecnologia do dia a dia, desde o uso de máquinas fotográficas, celulares para fotografar até os computadores. Tentamos também demonstrar para as crianças que as memórias que registramos com diferentes equipamentos, no nosso caso recursos-pedagógicos, devem e podem ser sistematizadas e guardadas na memória, quase infinita, destes equipamentos eletrônicos, que são os computadores.

Sabemos e confirmamos, em nossa experiência que as diversas linguagens que utilizamos não são excludentes na ação e entendimento pedagógico,

é papel da instituição escolar abrir espaços para a incorporação e integração de ações e projetos que estabeleçam articulações entre diversas e múltiplas linguagens, rompendo com a hegemonia da forma escrita de linguagem, de forma a apresentar propostas para o desenvolvimento de novas experiências de produção e interpretação não só de textos escritos, mas de textos sonoros, visuais e audiovisuais. No entanto, é necessário compreender que as diversas formas de linguagem não se excluem, mas se complementam, havendo apenas uma mudança de centro (LÉVY, 1993, p. 10). O desafio que se propõe é como articular diversas formas de linguagem

para que seja possível produzir sentidos e contextualizar os múltiplos temas e discursos veiculados na sociedade e que estão, muitas vezes, distantes do universo escolar formal e sistematizado. (CORREIA DIAS; MOURA, 2010, p.58).

Neste sentido, tentamos em nossa experiência, iniciar as crianças, que na fase em que se encontravam não sabiam ainda ler e escrever, nas múltiplas linguagens (imagem, texto ouvido, som) de forma a se complementarem, produzirem diferentes sentidos sem termos de explicar a elas as funções, pois acreditamos que não poderiam entender ainda e que, naquele momento de vida e escola, não traria diferença.

Desenvolvemos a sequência didática, com a intenção de promover o ensino e a aprendizagem, e favorecer o desenvolvimento da identidade e autonomia entre as crianças, indispensável à formação para a cidadania. Nossa intenção não foi enfatizar a recepção de conteúdos e sua reprodução mecânica, retirando das crianças a possibilidade de autoria na produção de conhecimentos, mas de considerá-las sujeitos ativos em sua aprendizagem.

Em seu livro “A Prática Educativa”, Zabala (1998), chama de unidade didática a sequência didática que desenvolvemos. Neste sentido, partimos da sistematização criada pelo autor para compreendermos a ação pesquisada:

Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4
<b>Comunicação da lição.</b> O educador expõe o tema. Enquanto explica, os estudantes tomam notas. O educador permite alguma pergunta, respondendo oportunamente. Quando acaba, define a parte do tema que será objeto da prova que vale nota.	<b>Apresentação, por parte do educador, de uma situação problemática.</b> O educador expõe aos estudantes uma situação conflitante que pode ser solucionada por meios matemático, linguista, física ou de qualquer outra área.	<b>Apresentação, por parte do educador, de uma situação problemática relacionada a um tema.</b> O educador desenvolve um tema sobre um fato ou acontecimento, destacando os aspectos problemáticos e os que são desconhecidos para os estudantes.	<b>Apresentação. Por parte do educador. De uma situação problemática relacionada a um tema.</b> O educador desenvolve um tema em torno de um fato ou acontecimento, destacando os aspectos problemáticos e os que são desconhecidos para os estudantes.
<b>Estudo individual sobre o livro-texto.</b> Cada um dos estudantes, utilizando diferentes técnicas (quadros, resumos, síntese), realiza o	<b>Busca de soluções</b> O educador pede aos estudantes que exponham diferentes formas de resolver o problema ou situação.	<b>Diálogo entre educador e estudantes</b> O educador estabelece um diálogo com os estudantes e entre	<b>Proposição de problemas ou questões</b> Os estudantes, coletiva ou individualmente, dirigidos e ajudados

	estudo do tema.		eles, e promove o surgimento de dúvidas, questões e problemas relacionados com o tema.	pelo educador, expõem as respostas intuitivas ou suposições sobre cada um dos problemas e situações propostas.
	<b>Repetição do conteúdo aprendido.</b> Cada estudante, individualmente, memoriza os conteúdos da lição que supõe ser objeto da prova ou exame.	<b>Exposição do conceito.</b> O educador aproveita as propostas dos estudantes para elaborar o novo conceito e ensinar o modelo de algoritmo (operações de frações, análise sintática, fórmula de velocidade), o problema ou situação.	<b>Comparação entre diferentes pontos de vista.</b> O educador facilita diferentes pontos de vista e promove a discussão em grupo.	<b>Propostas de fonte de informação</b> Os estudantes, coletiva ou individualmente, acompanhados pelo educador, propõem fontes de informação mais apropriadas para cada uma das questões o próprio professor, pesquisa bibliográfica, uma experiência, observação, entrevista, dentre outros.
	<b>Prova ou exame</b> Em sala de aula, todos os estudantes respondem às perguntas do exame durante uma hora.	<b>Generalização</b> O educador demonstra a função do modelo conceitual e o algoritmo em todas aquelas situações que cumprem determinadas funções.	<b>Conclusão</b> A partir da discussão do grupo e de suas contribuições, o educador estabelece conclusões.	<b>Busca da informação</b> Os estudantes, coletiva ou individualmente, acompanhados pelo educador, realizam a coleta de dados que as diferentes fontes lhe proporcionam. A seguir selecionam e classificam estes dados.
	<b>Avaliação</b> O educador comunica aos estudantes os resultados obtidos.	<b>Aplicação</b> Os estudantes, individualmente, aplicam o modelo a diversas situações.	<b>Generalização</b> Com as contribuições do grupo e as conclusões obtidas, o educador estabelece as leis, os modelos interpretativos ou os princípios que se deduzem deles.	<b>Elaboração das conclusões.</b> Os estudantes, coletiva ou individualmente, acompanhados pelo educador, elaboram conclusões que se referem às questões e aos problemas propostos.
		<b>Exercitação</b> Os estudantes realizam exercícios do uso do algoritmo.	<b>Exercícios de memorização</b> Os estudantes, individualmente, realizam exercícios de memorização que lhes permitem lembrar os resultados das conclusões e da generalização.	<b>Generalização das conclusões e síntese</b> Com as contribuições do grupo e as conclusões obtidas, o educador estabelece as leis, os modelos e os princípios que se deduzem o trabalho realizado.
		<b>Prova ou exame</b> Em sala de aula, os estudantes respondem às	<b>Prova ou exame</b> Na sala de aula, todos os estudantes respondem as	<b>Exercícios de memorização.</b> Os estudantes, individualmente,

		perguntas e fazem os exercícios do exame durante uma hora.	perguntas e fazem os exercícios do exame durante uma hora.	realizam exercícios de memorização que lhes permitem lembrar os resultados das conclusões, da generalização e da síntese.
		<b>Avaliação</b> O educador comunica aos estudantes os resultados obtidos	<b>Avaliação</b> O educador comunica aos estudantes os resultados obtidos.	<b>Prova ou exame</b> Na sala de aula, todos os estudantes respondem às perguntas e fazem os exercícios do exame durante uma hora.
				<b>Avaliação</b> A partir das observações que o educador fez ao longo da unidade e a partir do resultado da prova, este comunica aos estudantes a avaliação das aprendizagens realizadas.

**QUADRO 2 - Modelos De Sequências Didáticas**  
**FONTE:** Zabala (1998)

Para a avaliação das sequências escolhemos, do mesmo autor, as formas que seguem:

UNIDADES	CONTEÚDOS E OBJETIVOS
<b>1</b>	<p>São conteúdos fundamentalmente conceituais (... ) a técnica expositiva dificilmente pode tratar outra coisa que não seja conteúdos conceituais. Em todo o caso, podem se expor modelos de realização de algum conteúdo procedimental, ou pode se fazer alguma avaliação sobre as atitudes de algum personagem. Mas o tratamento é basicamente conceitual (...) (p. 59).</p> <p>Habilidades que se trabalham: tomar notas, técnicas de estudo, memorização, não podem ser consideradas conteúdos de aprendizagem, pois não são aqui consideradas objetos de ensino, mas meios de memorização.</p> <p>Atitudes: não vão além das necessidades para a manutenção da ordem e do respeito aos educadores.</p> <p>Objetivo fundamental do educador: que os estudantes saibam determinados conhecimentos.</p>
<b>2</b>	<p>São conteúdos fundamentalmente procedimentais (uso de algoritmos) e conceituais (compreensão de conceitos associados=fração, sintagma nominal ou velocidade).</p> <p>Conteúdos atitudinais: aparecem explicitamente na fase do diálogo entre estudantes e educador.</p> <p>Objetivo fundamental do educador: que os estudantes saibam fazer os algoritmos em que seja necessário utilizar a fórmula correspondente (conteúdos procedimentais) e que saibam os conceitos associados.</p>
<b>3</b>	<p>Intenção de fazer com que os estudantes cheguem a conhecer determinados conteúdos de caráter conceitual. Para sua compreensão se utiliza de uma série de técnicas e procedimentos (diálogo e debate fundamentalmente).</p> <p>Conteúdos atitudinais: Assim como os conteúdos procedimentais utilizados, os</p>

	<p>conteúdos atitudinais (interesse em fazer propostas, participação nos diálogos e debates, respeito pela vez de falar e pela opinião dos outros) tem apenas a função de uso e não serão levados em conta na avaliação. Ambos não são objetos de estudo porque não há uma intenção explicitamente educacional, nem são objetos de avaliação.</p> <p>Objetivo fundamental do educador: quando não há uma intenção explicitamente educacional na utilização de conteúdos procedimentais e atitudinais, nem são objetos de avaliação. Que os estudantes saibam sobre temas históricos, sociais, literários, artísticos ou científicos.</p> <p>Objetivo fundamental do educador, quando os conteúdos procedimentais e atitudinais são posteriormente avaliação: Que os estudantes saibam os temas, saibam fazer (diálogos e debates) sejam (participativos e respeitosos).</p>
4	<p>Em praticamente todas as atividades que formam a sequência aparecem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os estudantes controlam o ritmo da sequência, atuando constantemente e utilizando uma série de técnicas e habilidades: diálogo, debate, trabalho em pequenos grupos, pesquisa bibliográfica, trabalho de campo, elaboração de questionários, entrevistas, dentre outros. Ao mesmo tempo, encontram-se diante de uma série de conflitos pessoais e grupais de sociabilidade que é preciso resolver o que implica que devam ir aprendendo a ser de uma determinada maneira, tolerantes, cooperativos, respeitosos, rigorosos, dentre outros.</p> <p>Trabalho muito explícito dos conteúdos procedimentais e atitudinais. Mas eles só serão tratados enquanto tais, quando forem visto com consciência educacional e como objeto de avaliação.</p> <p>Objetivo fundamental do educador: que os estudantes saibam os (termos tratados), saibam fazer (questionários, investigações, entrevistas, dentre outros) e que cada vez mais sejam (tolerantes, cooperativos, organizados dentre outros).</p>

### **QUADRO 3 - Análise Das Sequências Didáticas A Partir Da Tipologia De Conteúdos.**

**FONTE:** Zabala (1998)

Observamos que as sequências didáticas poderiam levar em conta o contexto vivenciado pelas crianças, seus conhecimentos sobre as dimensões do cotidiano e da vida, e assim da vida delas.

Partimos do pressuposto que problematizar, depende de vivenciar a realidade, que obter e sistematizar dados, analisar e interpretar dados podem ser atitudes que se aprendam desde o início de vida na escola, respeitando sempre a faixa etária das crianças. Entendemos, portanto, que a pesquisa, como princípio educativo e possibilidade real de aprendizagem significativa, reside desde o início da vivência educativa do estudante. Por isso, das unidades apresentadas por Zabala (1998), aproximamo-nos mais da unidade 4, por trabalhar com a integração dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Ao entendermos o significado das categorias expostas na sequência sugerida pelo autor, observamos que os objetivos referenciais também são denominados de *específicos* por outros autores, como Libâneo (1999).

Por conteúdos, partimos do conceito de que aprender está relacionado com alcançar determinados objetivos que abrangem tanto as capacidades cognitivas como as demais capacidades: motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1999, p. 30).

Para o autor “Conteúdo Conceitual” é aquilo que se deve saber, são os conceitos propriamente ditos. Como exemplo, o conceito de gênero imagético, o conceito de fotografia, ou câmera fotográfica, o conhecimento das tecnologias usadas no dia a dia.

Compreendemos, por exemplo, que o conceito de fotografia, ou câmera fotográfica, que as crianças envolvidas na pesquisa possuem, varia de acordo com o conhecimento de mundo das mesmas e de suas vivências. Por isso, a importância do professor em sala de aula em observar as crianças, perceber seus conhecimentos prévios, para trabalhar determinados conceitos com as mesmas.

Quanto à aprendizagem dos conteúdos conceituais, podemos dizer que um conceito foi aprendido quando o aluno “sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretas naquele conceito que os inclui” (ZABALA, 1998, p. 43).

Para a idade dos sujeitos participantes, acreditamos ser interessante iniciá-los por esse tipo de conteúdo, pois inclui princípios que se referem às mudanças “[...] que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação” (ZABALA, 1998, p. 42). De algum modo, pensamos que aprender sobre a fotografia, sobre os objetos manuseados por eles, assim como entender as histórias contadas, estariam neste sentido correlacionado ao conteúdo conceitual, preparando-os para o futuro aprender.

Desse modo, concordamos com Ramos (2013) quando nos relata, na compreensão de Zabala (1998), que temos conteúdos mais abstratos que envolvem a compreensão, a reflexão, a análise e a comparação, por isso, não basta repetir a informação; é necessário compreender e utilizar os conhecimentos que existem e os que vão se adquirindo.



Por sua vez, Coll (1997) explica que esses conteúdos correspondem ao compromisso científico da escola de tratar o conhecimento socialmente produzido. Ao pensarmos no desenvolvimento de uma aula sobre conteúdos factuais e conceituais, precisamos inicialmente definir os objetivos de nossa aula no momento anterior de planejamento e definir a sequência didática que nos permitirá alcançá-los.

O “Conteúdo Procedimental”, por sua vez, corresponde a o que se deve saber fazer. Por exemplo, identificar no gênero imagético a construção da identidade, a reconstrução da história contada pela professora, as diferentes culturas, o crescimento humano e até mesmo, pela própria idade, o uso da máquina fotográfica e celular.

Os conteúdos procedimentais envolvem ações direcionadas para a realização de um objetivo. Referem-se a um aprender a fazer, envolvem regras, técnicas, métodos, estratégias e habilidades. Como exemplo, temos: ler, desenhar, observar, classificar e traduzir (ZABALA, 1998), e, no nosso caso acreditamos que também poderíamos incluir fotografar, saber ouvir e interpretar uma história contada.

Compreendemos que a aprendizagem desse tipo de conteúdo envolve a realização de ações, ou seja, é preciso fazer para aprender. Ao mesmo tempo, o domínio envolve o exercício e a aplicação em diferentes contextos. Ao realizar a ação pretendida, a reflexão sobre a própria atividade nos permite tomar consciência sobre o que fazemos e melhorar nossa habilidade (ZABALA, 1998).

Já o “Conteúdo Atitudinal”, para Zabala (1998) corresponderia como se deve ser. Englobando valores, atitudes e normas. Por exemplo, ao ouvir uma história, respeitar o silêncio, usar a atenção, escutar a história contada. No uso da fotografia, ouvir sobre o que é e como podemos fotografar. Ao fotografar, ter iniciativa, autonomia do que fotografar, de fazer a atividade com atenção, cooperar com a equipe, de respeitar a vez do outro tirar suas *selfies*.

Também encontramos respaldo teórico para análise da sequência didática elaborada e aplicada, com as crianças do nível II (de cinco anos de idade), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em seu Volume 1, que traz os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais como indispensáveis no planejamento do professor de educação infantil.

Neste sentido, os conteúdos conceituais referem-se “ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais referem-se ao ‘saber fazer’ e os conteúdos atitudinais estão associados a valores, atitudes e normas” (RCNEI, p. 49, 1998).

Seguindo o entendimento que tivemos acerca da sequência didática, buscamos compreender melhor a Educação Infantil em sua história. Trazemos a seguir um breve relato histórico que nos auxiliou em nossa construção conceitual.

### 3.1 ENTENDENDO A HISTÓRIA PARA CONTEMPLAR O HOJE: EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Por muito tempo na história da humanidade a educação infantil esteve sob a responsabilidade da família e do grupo social em que estava inserida. Não existiam leis que garantissem a educação infantil como direito social da criança em instituições de ensino cuja especificidade é o educar e o cuidar. A educação que as crianças recebiam era apenas de base empírica, conhecimentos necessários para sua sobrevivência e aprendizado da cultura local (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

No Brasil a história da educação infantil, num primeiro momento, é marcada pelo assistencialismo, cuja preocupação era amparar as crianças abandonadas pelos seus familiares, cuidar da higiene, da saúde, da alimentação, transformar essa criança num cidadão de bem para não se tornar um marginal mais tarde (PASCHOAL E MACHADO, 2009).

No Brasil colônia ocorre a criação da Fundação Romão Duarte de Mello Mattos, popularmente conhecida como roda dos expostos ou casa dos expostos. Criada em regime de internato com o intuito de atender aos órfãos, aos enjeitados pela sociedade até sua idade adulta, quando serviam de mão de obra e podiam trabalhar para sobreviverem sozinhos. Em Mello (2011) entendemos que a roda dos expostos funcionava junto às Santas Casas de Misericórdias, atendendo crianças recém-nascidas que eram abandonadas por seus familiares, sem qualquer identificação de quem as deixou naquela instituição. Este tipo de atendimento

realizado às crianças abandonadas permaneceu em muitas cidades brasileiras até os primeiros anos da república.

A primeira creche no Brasil foi implantada em 1889, na cidade do Rio de Janeiro, próxima à fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado para acolher as crianças das mães que trabalhavam na fábrica (ANDRADE, 2010, p. 134).

Ao término do século XIX, surgiram diversas creches de cunho filantrópico, cujo objetivo era a redução do índice de mortalidade infantil (PASCHOAL e MACHADO, 2009). Nesse sentido:

As primeiras creches, em algumas cidades do país, vieram substituir a Casa dos Expostos, instituições criadas para receber e cuidar das crianças abandonadas, atendidas em regime de internato. Podemos observar que as creches no Brasil surgiram para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças, ao contrário dos países da Europa, em que a expansão das creches decorria da necessidade do atendimento às crianças cujas mães foram recrutadas como mão de obra para as fábricas (ANDRADE, 2010, p. 135).

Com a crescente urbanização e industrialização no país, há uma nova reconfiguração na estrutura familiar, a mulher de classe social baixa, além de realizar os serviços da casa, de cuidar dos filhos passa a trabalhar nas fábricas com longas jornadas de trabalho para ajudar no sustento da família. Os filhos que antes ficavam em casa com suas mães, agora necessitavam de um local para receberem cuidados de alimentação, higiene, sono, brincadeira para as crianças ficar durante o dia, enquanto suas mães trabalham. Com isso, ocorre a reivindicação por parte das mães e familiares: a construção de creches próximas as suas casas ou das fábricas (AGUIAR, 2001).

A princípio não adiantou muito os pedidos para construção de creches, poucas foram criadas, o que não resolveu o problema, não conseguia atender a todas as crianças. Então no começo do século XX com a chegada de imigrantes europeus para trabalhar como operários no Brasil, as manifestações ganharam força, os europeus eram operários experientes e envolvidos em questões sociais na luta por seus direitos. Na pauta dos pedidos eram melhoria na condição de trabalho, incluindo creche para seus filhos. Muitos donos de fábricas acabaram cedendo aos pedidos dos trabalhadores como uma forma de conter os protestos e manter os mesmos sob comando (AGUIAR, 2001).

No ano de 1923, cria-se “a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, prevendo a instalação de creches e salas de amamentação próximas aos locais de trabalho” (OLIVEIRA, 2005 apud ANDRADE, 2010, p. 136). O autor cita que:

Nesse período, seja nos locais de moradia ou nos locais de trabalho, as creches apresentavam uma função de guarda das crianças, tendo como referência um modelo hospitalar, geralmente sob os cuidados de profissionais da área da saúde [...] O atendimento nas creches, vinculado à esfera médica e sanitária, objetivava nutrir as crianças, promover a saúde e difundir normas rígidas de higiene, associando à pobreza a falta de conhecimentos de puericultura e abafando qualquer relação com as questões econômicas e políticas do país (ANDRADE, 2010, p. 136, 137).

Em 1930 a preocupação pela construção de mais creches para atender as crianças e tirá-las da rua para estarem em um local recebendo cuidados com a saúde, a higiene, a alimentação, volta a ser questionada por médicos e sanitaristas preocupados com o número de doenças provenientes da falta de saneamento, básico pelo rápido crescimento das cidades, com a marginalização de crianças e adolescentes. “A creche novamente é estabelecida como um donativo aos miseráveis” (AGUIAR, 2001, p. 32).

Analisando os fatores que contribuíram para o desenvolvimento das instituições de educação infantil, compreende-se Craidy e Kaercher (2001) cita que:

As creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher [...] por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.15).

É na década de 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde, que o Estado passa a ser o responsável legal pelas questões referentes à infância no país. E em 1935 ocorre a criação dos parques infantis destinados a recreação, para atender crianças de diferentes idades no contra turno da escola, para que as crianças pudessem se divertir, aprender e ficar em segurança fora das ruas (ANDRADE, 2010).

Na década de 1940 há a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), “com o objetivo de coordenar os serviços sociais do governo, sendo formuladora e executora da política governamental de assistência destinada à família e ao atendimento da maternidade e da infância” (ANDRADE, 2010, p.140).

Nos anos de 1960 o governo federal estabeleceu uma Política Nacional de Bem-Estar do Menor e criou a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor, bem como as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor, para dar assistência às crianças em situação de risco e aos menores abandonados e infratores. Houve também a criação do primeiro seminário de creches na cidade de São Paulo. Entre os assuntos debatidos estava o conceito de creche, a situação da infância no Brasil, a importância de ter profissionais especializados atuando nessas instituições. Os estudos vão se aprofundar ainda mais nas duas décadas seguintes (ANDRADE, 2010).

A partir da década de 1970 instala-se no país uma visão de educação compensatória para as crianças de zero a seis anos de idade. Sendo assim:

[...] as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2006, p. 799).

Essa educação compensatória tinha como objetivo evitar o fracasso escolar no primeiro ano do primário, pois muitas crianças desistiam da escola por não conseguir acompanhar seus colegas de classe. A ideia era boa, mas não o suficiente para acabar com a questão do fracasso escolar, das repetências, da evasão escolar (KRAMER, 2006).

Na década de 1980 intensificam-se as reivindicações por parte dos pais, dos profissionais da educação infantil e da sociedade em geral, para o aumento de vagas nas creches, para a construção de mais escolas. Os estudos e pesquisas na área da educação infantil nesse período são pautados no pedagógico e não mais no assistencialismo. Neste sentido compreende-se que a:

[...] década de 1980 foi cenário de grande mobilização em torno dos direitos das crianças e dos adolescentes, com ampla participação da sociedade civil, resultando em um novo ordenamento legal e em uma nova doutrina da infância, na qual a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a ser considerada sujeito de direitos, dentre eles a educação infantil. No âmbito do Ministério da Educação, a concepção de educação infantil é referenciada ao educar e ao cuidar, ocorrendo toda uma articulação para vinculação da educação infantil ao campo da educação, e não mais da assistência social (ANDRADE, 2010, p.145).

A luta pela educação infantil pautada no pedagógico trouxe a princípio entendimentos equivocados. Muitos profissionais entenderam que não era mais necessário se preocupar com o cuidado das crianças referente à higiene, alimentação, sono. Essa forma errada de entender a educação de crianças infelizmente permanece até hoje no entendimento de alguns pedagogos não esclarecidos, não compreendendo que o educar e o cuidar são fatores interligados (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

Na década de 1990 por meio de estudos realizados na área da educação infantil, os profissionais passam a compreender a necessidade de trabalhar o educar e o cuidar com as crianças para auxiliar no seu desenvolvimento e consequentemente em sua aprendizagem, desmistificando o pensamento que cuidar não é mais função das instituições de educação infantil (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

Nesse processo de conquista da educação infantil como etapa de ensino, esta teve uma proporção maior com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. A partir desse momento por regulamentação da lei, a educação infantil passou a ser compreendida como a primeira etapa da educação básica.

Neste início do século XXI tem-se observado que a luta pela melhoria na educação infantil tem continuado, quer seja pela construção de mais escolas, pela melhoria na infra-estrutura das instituições que estão em funcionamento, pela formação dos profissionais que trabalham com essas crianças, pelo reconhecimento destes profissionais em questão salarial, dentre outros problemas que ainda persistem no campo da educação infantil.

E analisando os dados do senso escolar da educação básica de 2012, observou-se que de 2007 a 2012, houve um aumento no número de matrículas na

educação infantil, pois em 2007 tínhamos um total de 6.509.868 de crianças matriculadas e em 2012 esse número aumentou para 7.295.512 de matrículas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013).

Além de conhecer um pouco mais sobre a história da educação infantil no Brasil, este trabalho de pesquisa despertou a curiosidade de saber quando se iniciou a educação infantil no município de Farol e como se encontra na atualidade.

### 3.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FAROL - PARANÁ

Ao pesquisar a história da educação infantil do município de Farol, nos deparamos com a falta de bibliografias sobre o assunto. Então, por meio de leituras realizadas dos antigos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino da rede pública do município é que conseguimos fundamentar a história da educação infantil de Farol.

A história da educação infantil em Farol é recente e com dois momentos distintos. O primeiro vai de 1979 a 1993, período em que Farol era distrito do município de Campo Mourão. O segundo momento inicia-se em 1993, ano em que Farol deixa de ser distrito de Campo Mourão e passa a ser município, até a atualidade.

Em 1979 é implantada a primeira turma de ensino pré-escolar para atender as crianças de seis anos de idade, que teve como professora a senhora Olga Lulla Pereira. Tendo como mantenedora a FUCAM - Fundação Educacional de Campo Mourão.

Na década seguinte, duas escolas municipais passam a oferecer ensino Pré-escolar para crianças de 4 a 6 anos de idade. Sendo estas, a Escola Casimiro de Abreu, Ensino Pré-Escolar e Primeiro Grau na área urbana do distrito e na área rural a Escola Eulália Carneiro de Campos, Ensino Pré-Escolar e Primeiro Grau. Neste período, a implantação do ensino pré-escolar, tinha o intuito de preparar as crianças, para a classe de alfabetização, evitando assim, o fracasso e a evasão escolar. Ou seja, a ideia de educação compensatória que Kramer (2006) salienta.

No mês de junho de 1982 a vereadora Amélia de Almeida Hruschka, residente na cidade de Campo Mourão, desloca-se até o distrito de Farol para realizar uma reunião com a comunidade local com a finalidade de oficializar a implantação da primeira instituição de educação infantil, denominada de Creche Santo Antônio, para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade. Um mês depois, foi realizado uma eleição para eleger os representantes legais da referida instituição de ensino. Sendo eleito para o cargo de presidente “o senhor José Laurindo Kraus, para vice o senhor José Lauder de Paula, para primeiro secretário a senhora Veranice de Brito Campana, para segundo secretário a senhora Laide de Lima Semiguel, para primeiro tesoureiro a senhora Maria Ryzzy Machado, para segundo tesoureiro a senhora Ilenir Belem Lima” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MENINO JESUS, 2012, p. 11).

A Creche Santo Antônio iniciou suas atividades nas instalações da antiga biblioteca pública, depois se mudou no prédio do antigo grupo escolar, até a construção do seu prédio localizado na rua Maranhão, número 274. Na época a prefeitura de Campo Mourão implantou este nível de ensino para atender a necessidade local, de ter um espaço onde as mães pudessem deixar seus filhos durante o dia para trabalhar, um lugar em que as crianças recebessem cuidados como alimentação, higiene e educação (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MENINO JESUS, 2012).

Com a implantação da creche Santo Antônio as mães passaram a ter um local para deixar seus filhos durante o dia para trabalhar sem ter que pagar alguém para cuidar. Nessa época, apesar de ter iniciado a nível nacional discussões em relação ao educar e cuidar na educação infantil, a importância da formação de profissionais para atender essa modalidade de ensino, em Farol a creche iniciava com profissionais sem formação em magistério e com a compreensão apenas do cuidar.

O dia primeiro de janeiro de 1993 é o marco inicial do segundo momento da educação infantil em Farol. Neste dia tomou posse aos 22 anos de idade o prefeito Gilmar Aparecido Cardoso, sendo considerado até os dias de hoje como o prefeito mais novo do estado do Paraná. Este, por sua vez, nomeou para o cargo de secretário de educação o professor Edson Martins, que logo se preocupou em



elaborar um plano de ação decenal para a educação no município, abrangendo ações que envolviam desde a educação infantil até o ensino fundamental.

Houve um aumento no número de vagas para o ensino pré-escolar, formação continuada para os professores e por meio do concurso realizado em 1994 foi possível contratar mais professores para as turmas de pré-escola, bem como para as turmas de primeiro grau (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA EULÁLIA CARNEIRO DE CAMPOS, 1999).

Em 1999 na administração do prefeito professor Edson Martins, tendo como secretária de educação a professora Oricélia Fidelis Martins, foi criada a Pré-escola Encanto do Saber, por meio da resolução de nº 900/99 de 25 de fevereiro de 1999 e do parecer nº 2019/00 autorizou o funcionamento. Esta instituição de ensino passou a ofertar ensino para as crianças na faixa etária entre 4 a 6 anos de idade. O prédio da Pré-escola Encanto do Saber foi construído na área central da cidade, localizado na rua Minas Gerais, nº 570. Na época foi considerado uma conquista para a educação infantil por se tratar de um município recém-formado (PROPOSTA PEDAGÓGICA CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL ENCANTO DO SABER, 2013).

Atualmente essa mesma instituição, tem o nome de Centro Municipal de Educação Infantil Encanto do Saber, seu prédio é considerado ultrapassado nos dias de hoje. Para atender as necessidades educacionais, precisa ser realizado com urgência uma reforma ou a construção de um novo prédio.

Em 2004, por meio de um concurso público ocorre a contratação de profissionais com formação em magistério para trabalhar na rede municipal de ensino, desde a educação infantil ao ensino fundamental I. Tais como: atendente de berçário e maternal para trabalhar na Creche Santo Antônio com crianças até três anos de idade e professores para trabalhar no ensino pré-escolar e fundamental I. Esse fato contribuiu muito para o desenvolvimento educacional do município de Farol, ao ter um grupo de professores capacitados, com formação na área para melhor atender as crianças, ajudando assim, no desenvolvimento do ensino e aprendizagem das mesmas.

Em 2010 ocorreu um fato que contribuiu para a valorização do salário do magistério no município, os professores após várias reuniões com a administração municipal para o aumento de salário, que estavam defasados há anos, resolveram

entrar em greve e reivindicar os seus direitos. Então, depois de muita luta a administração de Farol criou o plano de carreira municipal do magistério, instituindo um novo piso salarial para a classe dos professores.

No ano 2012, ocorre uma nova conquista na área da educação infantil: é inaugurado o Centro Municipal de educação Infantil Menino Jesus, oportunizando às crianças estudarem em um espaço físico melhor, aumentando o número de vagas para crianças até cinco anos de idade (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MENINO JESUS, 2012).

Como em todo o território brasileiro, que faltam vagas para as crianças de zero a cinco anos na rede pública, em Farol acontece o mesmo. Ainda existe uma lista de espera de crianças que almejam estudar nos centros de educação infantil do município e não podem porque não há vagas disponíveis, necessitando de construção de mais centros de educação infantil. Necessita-se de reforma nos que já existem e mais contratação de profissionais para trabalhar com as crianças.

Outra questão importante que nos preocupamos em conhecer melhor, além da história da educação Infantil do município, diz respeito à legislação para essa etapa da educação básica, de entender o que diz a proposta pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado, em relação ao uso das tecnologias no ambiente educacional.

### 3.3 LEGISLAÇÃO E O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender as diferentes possibilidades de uso das tecnologias com os alunos, é indispensável conhecer as leis que regulamentam a educação infantil como um todo, principalmente no que se refere às TIC-Tecnologia de Informação e Comunicação.

É de conhecimento que a regulamentação da educação infantil no Brasil como pratica de ensino é recente, assegurado pela Constituição Federal de 1988, no capítulo III, referente à educação, cultura e desporto, em seu artigo 208, no inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de

oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei nº 9.394. Sendo norteadora da educação básica em todo o território brasileiro, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propiciou aos profissionais da educação das diferentes regiões do Brasil participar de discussões em relação à unificação do atendimento de crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas, visando uma melhor qualidade no ensino.

No ano de 1998 é elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil contendo três documentos. O primeiro chamado de “Introdução”, que traz uma reflexão das creches e pré-escolas existentes no Brasil; a concepção de criança como um ser singular com sua maneira de aprender e perceber o mundo; a concepção de educar, de cuidar, de brincar, do profissional da educação infantil, entre outros aspectos.

O segundo documento intitulado “Formação Pessoal e Social”, traz a questão da construção da Identidade e Autonomia na educação infantil. E o terceiro documento denominado de “Conhecimento de Mundo”, contempla os eixos de trabalho da educação infantil, tais como: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998).

Desta forma:

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos (BRASIL, 1998, p. 8).

Por se tratar de um documento a nível nacional voltado a criança de zero a seis anos de idade, na época em que foi criado, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi considerado um avanço para a melhoria da educação infantil em todo o território brasileiro. As instituições de educação infantil em todo país passaram a ter um documento norteador para a construção de suas propostas, seus currículos, do seu trabalho com as crianças.

Neste sentido compreende-se o Referencial como uma:

[...] proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (BRASIL, 1998, p. 14).

A construção do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi um marco na história da educação infantil no Brasil, pelo fato de contemplar questões ligadas apenas à educação de crianças de zero a seis anos, de considerá-las como sujeito histórico, social, cultural, de respeitar a diversidade cultural do país e a realidade local de cada instituição de ensino, ao deixar livre para cada instituição de ensino inserir nos seus currículos e suas propostas pedagógicas somente o que diz respeito a sua realidade, sem fugir do foco de uma educação de qualidade.

A Deliberação de nº 02/2005 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, intitulada, “Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná”, reafirmou o compromisso do Estado em oferecer educação infantil gratuita, de qualidade, sem qualquer discriminação. Proporcionou as instituições de educação infantil do estado do Paraná da rede pública e privada ter um documento base de regulamentação para o atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade, salientando em seu artigo 2º do capítulo I que a finalidade educação infantil é de propiciar:

[...] condições adequadas para promover o bem-estar das crianças, seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social; ampliar suas experiências estimular o interesse das crianças para o conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade (DELIBERAÇÃO N.º 02/2005, p. 1).

Outro fato interessante e explícito na Deliberação nº 02/2005 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, no capítulo I artigo 3º inciso 1º, diz respeito à mudança dos nomes de creche e pré-escola para Centro de Educação Infantil. A intenção na mudança de nome é a busca de um atendimento igualitário para todas as crianças de zero a seis anos de idade.

Quatro anos depois, foi publicado no Diário Oficial da União a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 dezembro de 2009, que “instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 5, 2009).

E em 2010 é publicado o documento referente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Este documento traz a educação infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a questão da faixa etária das crianças já muda em relação ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, compreendendo a faixa etária de zero a cinco anos de idade, pelo fato das crianças com seis anos de idade já ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental I. Também traz a concepção de criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Outra questão importante e normatizada pela Resolução nº 5, de 17 Dezembro de 2009, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, diz respeito às práticas pedagógicas, que as propostas das instituições que ofertam esta etapa da educação necessitam pautar. Na intenção de ter ensino de qualidade e igualitário em diferentes regiões do Brasil. Nesse sentido as práticas pedagógicas, devem garantir experiências que:

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- ✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- ✓ Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- ✓ Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- ✓ Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- ✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- ✓ Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010, p. 25, 26, 27).

Os avanços e conquistas em termos de legislação na área de educação infantil são perceptíveis, e o desejo de todos os profissionais de educação e da sociedade em geral, é de mais políticas públicas para essa etapa da educação básica, para cada vez mais melhorar a qualidade da educação infantil oferecida em todo o território brasileiro, quer seja em instituições públicas ou privadas.

Em 2010, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná lançou as Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais. Elaborada a partir de discussões de diversos profissionais envolvidos, tanto da Diretoria de Tecnologia Educacional (Ditec) e dos Departamentos da Secretaria de Estado da Educação, como dos professores da rede pública estadual. Eles destacam que:

O planejamento das atividades com o uso das TIC também deve ser elaborado, a fim de contemplar as necessidades tanto curriculares, quanto de aprendizagem dos alunos. A contextualização continua sendo imprescindível também quando da utilização das tecnologias para que o resultado final das produções promova conhecimentos que levem à transformação, com vistas a uma sociedade mais participativa, crítica e igualitária (SEED, 2010, p. 14).

A intenção da formulação das Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná deve-se ao entendimento da necessidade de se ter um documento de amparo legal como base para nortear o trabalho pedagógico do docente mediante a inserção de tecnologias de informação e comunicação em sala de aula.

A Proposta Pedagógica Curricular do Centro Municipal de Educação Infantil Encanto do Saber (2013), traz a questão das tecnologias estarem cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Que as crianças de hoje nascem inseridas nessa sociedade tecnológica, sendo a inserção das TIC no ambiente educacional indispensável desde a educação infantil. Neste sentido:

A escola é um local de fundamental importância para se trabalhar a questão do conhecimento tecnológico. Pois a Educação Tecnológica se manifesta como sequência de uma luta pela democratização do saber, aqui, em específico, do saber científico-tecnológico que vem direcionando a vida social, mas que se concentra nas mãos de poucos (OLIVEIRA, 2011 apud PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR, 2013, p. 88).

Neste sentido a Proposta Pedagógica Curricular do Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado, assegura o uso das TIC com as crianças, para que as mesmas tenham vários recursos disponíveis que possam usar para aprender e se desenvolver no ambiente escolar.

Como respaldo legal a presente pesquisa segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), as Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais (2010) e a Proposta Pedagógica Curricular do Centro de Educação Infantil Encanto do Saber (2013).

### 3.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DO CMEI ENCANTO DO SABER E AS POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO VOLTADO PARA A IDENTIDADE DA CRIANÇA

A proposta pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Encanto do Saber, considera a criança como um sujeito histórico, social e cultural e, que, o tempo da criança aprender e se desenvolver seja respeitado. Desta forma:

A criança não é uma abstração, mas um ser produto e produtor da história e da cultura. A criança é um ser que se constrói, constrói sua cidadania e, neste processo, precisa ser criança, precisa ter tempo para brincar, tempo para poder ser criança. Dessa maneira, ela precisa ser compreendida como um ser complexo e contextualizado frente à realidade em que vive. Reafirma-se, assim, a concepção de criança como cidadã, como sujeito histórico, criador de cultura, devendo sua educação ter o mesmo grau de qualidade que se exige para as demais etapas da educação (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013, p. 17).

Considerar a criança com sujeito capaz de participar da construção da sua aprendizagem e não apenas do recebimento de informação, de transmissão de conhecimento, é um fator positivo, pois na sociedade atual as crianças são bombardeadas com diversas informações e cabe à escola fazer mediação entre a criança e as informações que a mesma recebe para conseguir construir o seu conhecimento. Com este objetivo, o CMEI Encanto do Saber estabeleceu algumas metas educacionais a ser cumprida pelos professores ao trabalhar com as crianças, visando sua aprendizagem. Tais como: “A construção da autonomia e da cooperação; O enfrentamento e a solução de problemas; A responsabilidade; A



criatividade e a criticidade; Formação de autoconceito; A comunicação e a expressão em todas as formas”(PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013, p. 14).

Entende-se que na elaboração da Proposta Pedagógica do CMEI Encanto do Saber houve uma preocupação da criança como participante ativo do seu processo de aprendizagem, da valorização enquanto cidadão, do cuidado em educar e cuidar a criança para se tornar um adulto feliz, realizado, com uma identidade própria, sem ser alvo de fácil manipulação. Isso ficou explícito pelas metas educacionais propostas a serem cumpridas com as crianças durante as suas trajetórias na instituição de ensino (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013).

Um dos recursos que pode ser utilizado em sala de aula para trabalhar a questão da identidade e autonomia previstas na Proposta Pedagógica da referida instituição de ensino e que as crianças adoram usar em seu cotidiano, é a fotografia e o uso do *selfie*.

### 3.5 O *SELFIE* E A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES

Em sua versão “online” que o dicionário Oxford publicou, em agosto de 2013, temos que o significado da palavra *selfie* se refere a *photograph that one has taken of one self, typically one taken with a smartphone or webcam and shared via social media*. Que, traduzida para o português, significa “uma foto tirada de si mesmo, geralmente através de *smartphone* ou *webcam* publicada em uma rede social<sup>4</sup>” (JERÔNIMO SOBRINHO, s/d, p. 4).

Em novembro de 2013, o dicionário Oxford escolheu *selfie* como a palavra internacional do ano. O motivo da escolha se justificou pelo resultado de pesquisas realizadas pelos editores do dicionário Oxford, que mostraram um aumento de 17.000% referente ao ano anterior no uso do termo *selfie*. Também foi pesquisado por estes profissionais da Oxford quando ocorreu o uso da palavra *selfie* pela

---

<sup>4</sup> Mesmo não sendo o foco de nosso trabalho, acreditamos pertinente entendermos que por rede social compreende-se “um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados” (MARTELETO, 2001, p. 72).

primeira vez de forma escrita. E encontraram um registro feito por um estudante em um fórum *online* australiano da ABC Ciências, em setembro de 2002.

A explicação para esse número expressivo do uso da palavra *selfie*, em 2013, está relacionada com as novas formas de comunicação e interação do sujeito com a sociedade, com a cultura e com as novas tecnologias. Lévy (1999) denominou de cibercultura, conceituando como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

Nesse sentido, o ciberespaço refere-se a um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 94).

Essas mudanças tecnológicas influenciaram diretamente a maneira como as pessoas se relacionam e vivem em sociedade. Hoje é possível uma pessoa estar a quilômetros de distância da outra e ao mesmo tempo estar conectada a ela, sabendo tudo o que acontece com a mesma, em questão de segundos e a qualquer momento do dia. Nesse contexto, as relações que antes eram particulares tornam-se públicas, podendo ser visto e comentado a qualquer momento pelo grupo social com o qual o sujeito se encontra conectado.

Graças aos avanços tecnológicos que possibilitaram o desenvolvimento de celulares, câmaras fotográficas digitais, tablets, entre outros, cada vez mais potentes e com diferentes funções. Estes aparelhos possuem programas que modificam as imagens fotográficas da maneira que o sujeito desejar e com uma melhor resolução de imagens.

Observa-se que *selfie* tem se tornado um elemento indispensável para a representação do sujeito nas redes sociais. Essa nova forma de comunicação, de se relacionar com o outro, de compartilhar sua vida com o grupo social que se encontra inserido, torna-se cada dia mais comum. Fazendo da rede social “um espaço de subjetividade, uma vez que nele os sujeitos podem se reinventar, apresentando-se da maneira como desejam ser vistos. Tal maneira está ligada com as expectativas dos indivíduos que fazem parte da sua rede” (JERÔNIMO SOBRINHO, s/d, p. 3). Dessa forma, compreende-se que a identidade do sujeito é criada e modificada pela maneira de se relacionar com o grupo social.

Hoje o *selfie* tornou-se um meio para o sujeito se expor, ser visto pelo outro. O culto a sua imagem torna-se algo preocupante, pois a cada dia as pessoas se submetem a diferentes tratamentos, cirurgias na busca de um corpo perfeito e idealizado pela sociedade. “O narcisismo se instala marcando a fragilidade do eu e a obsessão do indivíduo consigo mesmo” (JERÔNIMO SOBRINHO, s/d, p. 5). Neste sentido, o narcisismo refere-se ao amor que o sujeito possui por sua própria imagem, com o sentimento de ser um indivíduo perfeito, autossuficiente com a falsa ilusão de não necessitar do outro.

Essa questão da superexposição de imagens nas redes sociais pelas pessoas, pode ser trabalhada na escola que é considerada como um local de formação do sujeito. Neste sentido, nosso estudo torna-se importante, pois segundo Zabala (1998) o professor ao utilizar uma sequência didática pode transformar a ação educativa, numa ação reflexiva, independente da idade, lógico que respeitando as necessidades e possibilidades de cada fase educacional.

Levar as crianças a entenderem seu mundo, a entenderem o significado de suas imagens compartilhadas por seus pais em redes sociais, por exemplo, é de imensa importância na formação de suas identidades e sua autonomia.

A escola é local ideal para a construção de conceitos, de valores nas pessoas, pois eles estão aprendendo, interagindo, se relacionado com o outro. E cabe ao professor desconstruir a crença de que para o sujeito existir e estar integrado à rede, é preciso se expor, estar com frequência atualizando suas *selfies* e que a vida de ostentação vivida por muitas pessoas nas redes sociais, é uma ilusão, fruto da necessidade de se aparecer, de ser visto, de ser admirado, pelo outro, não é considerado a melhor maneira de se viver.

Esse sujeito constituído de múltiplas identidades é chamado de sujeito pós-moderno. O sujeito pós-moderno não possui uma identidade “fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2011, p. 13).

Esta questão das múltiplas identidades do sujeito pós-moderno deve ser pensada pelo professor, ao trabalhar com as crianças em sala de aula, ensinando as crianças que cada uma é um ser único, com características físicas próprias, com

formas de pensar, de agir, de perceber e estar no mundo diferente do outro. Que são especiais em suas singularidades, que não devem deixar os outros mudar sua forma de viver em sociedade, tornando-as alienadas da realidade social que as cercam e iludidas, atreladas a padrões de moda, de consumo, de beleza, impostos pela sociedade e pela mídia desequilibrada e descomprometida.

A família é considerada o primeiro grupo social de interação e aprendizagem da criança. Esta relação que a criança estabelece com sua família é fator decisivo na construção de sua identidade, pois é a partir das experiências vividas com seus familiares que observa e aprende a diferenciar-se do outro, descobre suas características físicas, aprende que ocupa uma posição dentro de sua família, quer seja de filho único, de filho mais novo, mais velho (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998).

Com o passar do tempo as crianças passam a se relacionar com outros grupos sociais, que também influenciam na formação da sua identidade. Dentre esses grupos sociais está a escola, lugar de encontro de diferentes culturas. E o professor tem a responsabilidade de trabalhar a questão da identidade e autonomia, para que cada criança se reconheça em sua individualidade, como um ser especial e único, capaz de aprender, de construir seu próprio conhecimento.

O referencial curricular nacional para a educação infantil traz a identidade como:

um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 13).

O entendimento de que a formação da identidade de uma pessoa ocorre pela interação do sujeito com diferentes grupos sociais, é estudado pela sociologia, que Hall (2011) denomina como sujeito sociológico. Para o autor o sujeito sociológico forma sua identidade pela interação do seu eu real com o mundo exterior. Sendo um ser que necessita do outro para se desenvolver, para se constituir enquanto pessoa.

Desta forma:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o mundo interior e o mundo exterior – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a nós próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, sutura) o sujeito à estrutura (HALL, 2011, p.12).

Nessa trajetória de descoberta de si mesmo, de distinguir-se do outro, o sujeito aprende a se perceber em sua singularidade, partindo de suas experiências vividas na interação com o meio social, compreende que depende da existência do outro para formar sua identidade, para construir sua própria imagem. Sendo capaz de entender, de se colocar no lugar do outro, respeitando-o em suas diferenças.

### 3.6 A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC) NO AMBIENTE ESCOLAR

Para entender as mudanças tecnológicas ocorridas na sociedade ao longo do tempo, primeiramente é preciso compreender o conceito de tecnologia. Concordamos com Porto (2006), que compreende as tecnologias como “os produtos das relações estabelecidas entre sujeitos com as ferramentas tecnológicas que têm como resultado a produção e disseminação de informações e conhecimentos” (PORTO, 2006, p. 44).

Na área educacional, a palavra tecnologia é muito utilizada. No entanto, quando se procura um conceito aceito universalmente, constata-se que ele não existe pelo fato de haver diversas linhas de pensamento para se trabalhar com as tecnologias no ambiente escolar (COSTA, 2012).

As TIC estão cada vez mais presentes na sociedade. Elas passam por frequentes mudanças e aperfeiçoamento constante. Um exemplo são os computadores, que a cada dia estão mais modernos, com mais programas, com maior capacidade de armazenamento de informações, entre outros avanços. Ou

seja, “cada vez mais poderoso em recursos, velocidade, programas e comunicação, o computador nos permite pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos, lugares, ideias” (MORAN, 2012, p.44).

Dessa forma:

com tantas inovações tecnológicas ocorrendo em volta de todos nós, é quase impossível recusarmos participar delas. Entre as inovações, uma delas que mais se destaca é a internet, a qual rompe as fronteiras dos países e abre um leque de oportunidades jamais imaginadas (TAJRA, 2001, p. 144).

Muitas dessas tecnologias a escola já possui, para que tanto professor como aluno utilize desses recursos em sala de aula. Acessando a internet, por exemplo, é possível fazer viagens a museus do mundo todo, falar ou mandar e-mail para indivíduos que estejam em outra parte do mundo em questões de segundos, fazer compras, visitar várias cidades, saber da sua comida, língua e economia, entre outros aspectos (TAJRA, 2001).

Apesar das inovações tecnológicas estarem presentes na vida cotidiana das pessoas, bem como na escola, muitos professores ainda não sabem utilizá-las, porque não tiveram oportunidade de aprender na época da graduação e nem posterior a sua formação acadêmica nos cursos de formação continuada. Neste enfoque Fugimoto (2010) salienta que:

ainda no século XXI, encontramos professores em início de carreira e, até mesmo, com certa experiência profissional que não sabem sequer ligar computadores e muito menos associar tal instrumento às suas atividades educacionais. Muitos cursos de formação de professores não contemplam a utilização de recursos computacionais em seus currículos, seja na educação do ensino médio no Magistério, seja em faculdades de Pedagogia ou nas diversas Licenciaturas. Poucas são as escolas de formação de professores que contemplam o computador como ferramenta pedagógica. É necessário investir na formação dos professores, uma vez que as medidas sugeridas exigem mudanças na seleção, tratamento dos conteúdos e incorporação de instrumentos tecnológicos modernos, como a informática (FUGIMOTO, 2010, p. 70 - 71).

A falta de formação inicial e continuada voltada à formação do professor para o uso das TIC, faz com que muitos professores planejem suas aulas sem a inserção das TIC, e os docentes que possuem conhecimento nessa área são porque

em algum momento de suas vidas tiveram a oportunidade de aprender, os inserirem nos seus planejamentos e os trabalham com as crianças.

Pensar que a inserção das novas tecnologias na escola substituirá o professor, que a criança construirá seu conhecimento sozinho, sem a mediação do professor, é um erro, pois as tecnologias por si só não contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, e sim a forma como o docente faz uso das mesmas; de que maneira ele relaciona com a cultura, com o conhecimento prévio da criança, com os conteúdos. Se proporciona um ambiente rico em estímulos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da criticidade, entre outros aspectos necessários a formação do sujeito (FREITAS, 2012).

O professor também precisa compreender que na função de profissional reflexivo e crítico, possui a capacidade de filtrar as informações pertinentes para auxiliar na aprendizagem das crianças e ajudar as mesmas na construção do seu conhecimento. Conhecimento este que varia de pessoa para pessoa, uma vez que cada indivíduo traz consigo sua história, cultura, conhecimentos prévios. Por isso, a responsabilidade de planejar a aula, saber quais objetivos se quer atingir com determinado conteúdo e quais recursos tecnológicos usar para trabalhar os conteúdos (VALENTE, 2005).

Em conformidade com Valente (2005), Novais (2005) afirma:

Essa facilidade de acessar informações, graças ao uso da Internet, por si só torna viável o contato da escola com o mundo exterior. Mas mais importante do que isso é a possibilidade que esse recurso traz para que, com orientação adequada do professor, o aluno se aproprie de conceitos, aprendendo-os significativamente, não só por poder perceber a importância que eles têm, em um contexto mais amplo, mas também na medida em que possa entender a relevância que eles possuem do ponto de vista social, dando-lhe a oportunidade de desenvolver sua competência de utilizar-se desses conceitos em um novo contexto (NOVAIS, 2005, p. 47).

Neste sentido, a atitude do professor contribui de forma significativa para o uso ou não dessas tecnologias em sala de aula, porque é o docente que planeja, elabora e ministra as aulas para as crianças. Ao escolher usar desses recursos, o professor precisa conhecer e ter domínio de cada um. Esse aprendizado pode ser de forma individual, pela motivação intrínseca, ou por meio de formação continuada ou de companheiros de trabalho que possuam conhecimento.

Inerente ao domínio técnico está a criticidade do professor em realizar questionamentos e reflexões. Por que fazer uso de determinado recurso? Que objetivos desejo atingir usando esse recurso? É viável a utilização do mesmo? É necessário (ou não) reformular os objetivos presentes no currículo da escola mediante o uso das tecnologias? Após o docente entender e analisar o funcionamento de cada ferramenta, de saber o que deseja atingir com o emprego dessas tecnologias em sala de aula, chega o momento de integrar o seu conhecimento pedagógico com o tecnológico e assim escolher de que maneira trabalhar determinado conteúdo usando as tecnologias digitais.

Nesse processo de integração entre a “competência pedagógica e a competência técnica”, a pedagógica é a que mais influencia na tomada de decisão do educador, bem como no:

modo como organiza e gere o processo de ensino e aprendizagem. Assim, as suas ações serão sempre determinadas pelas opções metodológicas que toma em função do contexto concreto, mas também em função das suas concepções sobre o que é ensinar e aprender, sobre o papel do aluno, do professor e dos próprios recursos que mobiliza (COSTA, 2012, p. 28).

Essa tomada de consciência para o uso das tecnologias em sala de aula contribui para o professor percebê-las como uma possibilidade a mais de trabalhar os conteúdos, que a tecnologia não veio para ocupar lugar dos outros recursos existente na escola e sim para somar. Nesse contexto, o aluno passa de mero espectador de sua aprendizagem para sujeito ativo no processo.

Neste sentido, concordamos com Costa (2012) que nos aponta que:

A mudança de paradigma sobre o que é ensinar e aprender, em direção a uma lógica socioconstrutivista, parece-nos ser, aliás, o contexto ideal para se tirar partido do que designamos por potencial transformador das TIC. Aqui, as tecnologias digitais são uma ferramenta (cognitiva) do aluno, porque o ajudam, sobretudo, a pensar e resolver problemas, mas também a criar e a expressar-se ou a interagir e colaborar com os outros (COSTA, 2012, p. 31).

O desafio a ser vencido pelos professores é o uso das tecnologias como potencial transformador, pois, para integrar o conhecimento pedagógico ao técnico em seu dia a dia na sala de aula, é preciso que a formação para os professores seja “pensada na forma de uma espiral crescente de aprendizagem, permitindo ao



educador adquirir simultaneamente habilidades e competências técnicas e pedagógicas” (VALENTE, 2005, p. 30).

O entendimento de que as TIC podem ser usadas como potencial transformador no ambiente escolar, é essencial (COSTA, 2012). Pois, as TIC propiciam aos sujeitos o “acesso a uma ampla gama de informações e complexidades de um contexto (próximo ou distante) que, num processo educativo, pode servir como elemento de aprendizagem, como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos (PORTO, 2006, p. 45). O que acreditamos ir ao encontro de nossa escolha por usarmos a sequência didática, pois com ela poderemos aproximar o olhar de nosso aluno para um futuro aprendizado científico.

Nesse sentido, a inserção das TIC no cotidiano escolar proporciona um trabalho diferenciado com as crianças, sendo uma maneira de aproveitar as tecnologias que as mesmas utilizam fora do ambiente escolar em sala de aula, e as crianças que não têm contato com essas tecnologias aprendem a usá-las. Um exemplo de TIC que o professor pode usar em sala de aula é a câmera fotográfica do celular, para as crianças brincarem de serem fotógrafas e fotografarem vários espaços da escola, os colegas, a si mesmas, diferentes objetos, e outras maneiras de uso dessa tecnologia (KISHIMOTO, 2010).

A tecnologia está em toda parte. Mesmo de forma incipiente, em regiões do sertão ou de quilombo, a circulação entre o campo e a cidade, para o trabalho, traz à televisão, o celular, a máquina fotográfica. A criança pode brincar de entrevistar pessoas, com uso de gravador, fotografar o entorno ou seus amigos, para depois projetar e fazer comentários. Com apoio da professora, pode pesquisar temas de interesse na internet, gravar e imprimir desenhos das crianças no computador. A professora pode gravar cenas de crianças brincando para que elas possam rever o que fizeram, criando oportunidade para novas expressões durante a observação das cenas, o que gera prazer e contribui para o desenvolvimento da memória. Ver junto com as crianças os programas que apreciam, para comentar, avaliando a sua qualidade, colabora para uma visão crítica dos meios de comunicação. (KISHIMOTO, 2010, p. 13)

Além das leituras realizadas para a base teórica dessa pesquisa, referentes às tecnologias da informação e da comunicação no ambiente escolar, houve a necessidade de se inserir nesse estudo o aporte teórico quanto à História da fotografia e seu uso como recurso tecnológico.

## 4 A FOTOGRAFIA COMO RECURSO TECNOLÓGICO NA EDUCAÇÃO

Este capítulo trará como fundamentação teórica da tecnologia que se utilizará na pesquisa um estudo referente à história da fotografia e o uso da câmara fotográfica como recurso tecnológico pelas instituições de ensino, com trabalhos publicados por educadores que compartilham suas experiências com uso de imagens fotográficas desde a educação infantil até o nível superior.

### 4.1 A FOTOGRAFIA: UM CAMINHO DA HISTÓRIA A SER ENTENDIDO

Na história da fotografia, compreende-se certo fascínio do homem de criar uma forma de registrar os diferentes momentos de sua vida, os acontecimentos e descobertas da sociedade, de representar o real, por meio de imagens e não apenas pela escrita.

A história da fotografia é marcada por contribuições de vários pesquisadores e apaixonados por esta área, que desde a antiguidade realizavam estudos e experimentos na intenção de obter imagem fixa de paisagens, pessoas e objetos. Eles almejavam criar uma técnica que conseguisse com precisão e rapidez, representar o real, registrar momentos da vida social, política, econômica, descobertas científicas. É notório, que:

Desde a sua descoberta até os dias de hoje a fotografia vem acompanhando o mundo contemporâneo, registrando sua história numa linguagem de imagens. Uma história múltipla, constituída por grandes e pequenos eventos, por personalidades mundiais e por gente anônima, por lugares distantes e exóticos e pela intimidade doméstica, pelas sensibilidades coletivas e pelas ideologias oficiais (MAUAD, 1996, p. 5).

Registros históricos mostram que, mais ou menos ao mesmo tempo e em diferentes lugares, estudiosos trabalharam isoladamente concebendo soluções para juntar numa só máquina os conhecimentos de duas áreas do saber: a óptica e a

química. Todos procuravam criar um mecanismo que reproduzisse a realidade e registrasse a sua imagem (MARTINS, 2010, p. 48 apud VIEIRA, 2014, p. 9).

Ressaltamos os nomes de alguns estudiosos, pesquisadores e apaixonados pela fotografia que muito contribuíram para o desenvolvimento da mesma, como: o francês Joseph Nicéphore Niépce que em 1826 tirou a primeira fotografia; o francês Louis Jacques Mandé Daguerre que criou uma técnica de reprodução de imagens fotográficas e denominou de Daguerreótipo; o francês Antoine Hercule Romuald Florence residente no Brasil que em 1833 conseguiu obter imagens fotográficas e fixação da mesma; o inglês William Henry Fox Talbot que inventou o Calótipo, uma técnica fotográfica que permitia a reprodução de imagens a partir de um único negativo; o norte-americano George Eastman criador do filme fotográfico de rolo, da câmera fotográfica Kodak e da empresa Kodak (COSTA, 2005).

A partir da invenção de Eastman até os dias atuais, diversas câmaras fotográficas foram desenvolvidas e lançadas no mercado, como salientam Santaella e Nöth (2013):

Desde as imagens nas cavernas, desde o aparecimento das diferentes formas de escritura e, especialmente, desde a invenção do código alfabético até a realidade virtual no mundo de hoje, salta à vista a aventura humana incessante e crescente de encontrar meios de produção e meios de armazenamento de signos e linguagens cada vez mais resistentes e imperecíveis. Sob esse aspecto, o advento da câmara fotográfica foi um marco decisivo. O negativo, como fonte de infinitas cópias, inclusive a cópia do próprio negativo, inaugurou a era das máquinas fantásticas, ou seja, das máquinas cada vez mais capazes de gerar signos indestrutíveis, numa nítida busca do eterno, como se, na durabilidade dos signos, o perene pudesse se vingar da perversidade da vida perecível (SANTAELLA; NÖTH, 2013, p. 142).

Aceita desde sua criação pela cultura visual, a fotografia vem a cada dia ampliando seu espaço de atuação. Nesse sentido, Borges, Aranha e Sabino (2010) salientam que:

a fotografia integrou-se definitivamente em várias áreas das atividades humanas, proporcionando processos criativos na busca de novos patamares do conhecimento, em todas suas formas e níveis. Ao fornecer um sem número de possibilidades plásticas e/ou gráficas, a fotografia provoca dúvidas, gera questionamentos e sugere soluções na busca de resultados, tanto para artistas quanto para cientistas, e também ao homem comum, em sua contemplação desinteressada (ou não) do mundo que o cerca (BORGES; ARANHA; SABINO, 2010, p. 152).

A fotografia além de servir de registro, de cópia da realidade, de memória, como era compreendida no início de sua descoberta, ganhou espaço na arte e se expandiu por todas as áreas do conhecimento, sendo impensável nos dias de hoje viver sem as imagens.

A fotografia ganhou espaço na cultura visual brasileira, sendo utilizada por diferentes áreas do conhecimento e a educação, aos poucos, tem procurado inserir este recurso tecnológico ao se trabalhar os conteúdos presentes no currículo escolar.

## 4.2 PESQUISAS RECENTES

Pesquisando no Portal Periódicos CAPES e Banco de Teses e Dissertações, colocando como parâmetros temporais os anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, utilizamos as palavras-chave “Fotografia” e “Educação Infantil” para a busca. Encontramos os trabalhos de Kautzmann (2011); Gobbi (2011); Nascimento (2012); Paz e Silva (2013); Costa e Pradella (2014), que nos trouxe interesse por estarem mais próximos de nossa temática.

A dissertação de mestrado intitulada “Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil” de Kautzmann (2011). Trabalhou um olhar voltado a questão da estética na fotografia com os professores da educação infantil na cidade de Porto Alegre (RS), levando os professores a compreender a fotografia como uma linguagem visual a ser explorada de diferentes formas. Nesse sentido:

Esta pesquisa inscreve-se no cenário da formação continuada de docentes da educação infantil. Trata-se da proposição de um grupo de formação estética com educadoras de uma escola infantil de Porto Alegre (RS), cujo objetivo foi o de criar um espaço de experimentação a partir de práticas de fotografar e de olhar fotografias que favorecessem o exercício de ver e de pensar acerca de si mesmo, dos outros e da escola (KAUTZMANN, 2011, p. 7).

Este trabalho de pesquisa, realizado por Kautzmann (2011), propiciou aos professores uma nova forma de olhar, de compreender e interpretar uma imagem

fotográfica, que pode ser utilizado no trabalho com as crianças em sala de aula também.

O trabalho de Kautzmann (2011), mesmo voltado para a formação dos professores da educação infantil e não para as crianças, contribuiu para entendermos melhor a questão da estética, da interpretação de imagens, do olhar diferenciado que o professor deve ter e buscar trabalhar com as crianças. Dessa forma, nos auxiliou a entender aquilo que fazíamos e fazemos na nossa pesquisa.

Na revista “Educação & Sociedade”, encontramos o artigo de Gobbi (2011), “Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância”. O objeto de estudo é a Sociologia da Imagem. A autora descreve que:

os usos das fotografias em ambientes escolares dedicados à primeira infância do município de São Paulo, enfocando o período de 1990 a 2002. Para tanto, procura-se problematizar as práticas fotográficas, muitas vezes recorrentes nesses espaços, utilizando a sociologia da imagem e os estudos historiográficos como suporte teórico que permite compreendê-las como fonte documental, oferecendo-se, ao mesmo tempo, como objeto de pesquisa e sujeito que educa olhares, conduz valores e normas sociais e ensina a respeito de práticas e saberes docentes sobre meninos e meninas da primeira infância (GOBBI, 2011, p. 1232).

No trabalho de Gobbi (2011) interessou-nos os saberes docentes referentes àqueles que fazem sua prática educacional com crianças na primeira infância, pois contribuiu para compreendermos um pouco mais sobre a fotografia na primeira infância.

No trabalho de Costa e Pradella (2014), intitulado “*Selfies* e autorretrato: A prática e a arte na sala de aula”. As autoras elaboraram “uma proposta teórico-prática para o ensino da Arte e das Culturas Visuais a ser desenvolvida com educandos do Ensino Fundamental II - 9º ano de uma Escola Municipal da cidade de São José dos Campos, São Paulo” (COSTA; PRADELLA, 2014, p. 1). A referida proposta tinha como intuito, desenvolver atividades, com os alunos, voltadas a questão da identidade cultural, com o uso de ferramentas tecnológicas como, por exemplo, câmeras fotográficas, celulares, tablets na disciplina de artes. As autoras compreendem a importância das tecnologias no ensino da arte, mesmo que este trabalho tenha sido publicado apenas como uma proposta, este contribui de forma significativa para que os professores compreendam que é possível nas diferentes disciplinas o trabalho com as tecnologias.

A proposta de trabalho de Costa e Pradella (2014) possui algumas semelhanças com o nosso trabalho de pesquisa, propõe o uso do *selfie*, de tecnologias como, por exemplo, a câmera fotográfica, para trabalhar no ensino da arte, da identidade e da cultura do sujeito. Conhecer a proposta de trabalho das autoras serviu de ânimo para saber que não estamos a sós nessa caminhada, buscando diferentes maneiras de inserir as tecnologias no cotidiano escolar.

Encontramos um artigo intitulado “Fotografia e infância: o universo simbólico das lembranças de crianças e suas representações”, publicado pela Revista Educação, Ciência e Cultura, de Paz e Silva (2013). Esses autores analisaram a questão da infância por meio de imagens fotográficas referentes do final do século XIX e do final do século XX. Cujas análises das imagens resultam em infâncias diferentes, pois a imagem do final do século XIX remete a uma criança, que não tem a liberdade de ser criança, sua imagem de um adulto em miniatura é forte, pois está trajada como se fosse um adulto. Já a imagem do final do século XX, traz a representação de uma criança feliz, de uma criança que brinca, e não está vestida como um adulto.

Neste sentido, o trabalho de Paz e Silva (2013) serviu para compreendermos um pouco da infância do século XIX e XX no Brasil e para percebermos o quão rico é a fotografia, e que se pode trabalhar em sala de aula a leitura de imagens fotográficas com as crianças.

Na dissertação de mestrado intitulada “A criança na fotografia: o retrato da infância na primeira metade do século XX em Belém do Pará” (1900 a 1950), de Nascimento (2012), a fotografia foi utilizada como principal elemento de análise para a compreensão da infância vivida pelas crianças. Uma pesquisa de suma importância para a área da educação infantil que trouxe significativas contribuições para o entendimento de infância da metade do século XX, a partir de um trabalho local que trazia discussões teóricas da infância no Brasil como um todo naquele período.

#### 4.3 O USO DA FOTOGRAFIA COMO RECURSO DIDÁTICO

Muitas são as possibilidades de uso da fotografia em sala de aula, sendo necessária a utilização da fotografia desde a educação infantil, etapa de

escolarização que mais necessita de trabalhos com o uso de imagens, pois é a fase em que a criança mais se utiliza da imagem para aprender e explorar o meio em que vive.

A visão é considerada pelo homem como um dos sentidos mais desenvolvidos. Por meio da visão as pessoas aprendem, percebem o mundo a sua volta e se comunicam (BORGES, ARANHA, SABINO, 2010). A educação infantil é uma etapa da escolaridade da criança que mais se trabalha com atividades voltadas ao desenvolvimento dos sentidos. E o trabalho com a utilização de fotografias contribui para aguçar o desenvolvimento da visão. Neste sentido:

o olhar é nossa primeira forma de intervenção da realidade, é fazer um recorte na realidade, é selecionar e transformar um objeto em foco de atenção. O mundo que nos cerca é caótico e diante dele o olhar exerce uma função organizadora, estruturadora e hierarquizadora (COSTA, 2005, p. 39-40).

Trabalhar o olhar da criança desde cedo para a leitura das imagens é papel do professor, para estimular as crianças a terem um olhar crítico em relação às imagens presentes em seu cotidiano, fazendo com que elas percebam que existem percepções diferentes para uma mesma imagem, dependendo da realidade em que estão inseridas (COSTA, 2005).

Para que a criança consiga desenvolver a habilidade de realizar leitura de imagens fotográficas, é necessário o desenvolvimento de outras habilidades, que são:

habilidades relacionadas à observação, à atenção, à memória, à associação, à análise, à síntese, à orientação espacial, ao sentido de dimensão, ao pensamento lógico e ao pensamento criativo. Elas nos permitem perceber como os elementos da linguagem visual foram organizados: formas, linhas, cores, luzes, sombras, figuras, paisagens, cenários, perspectivas, pontos de vista, oposições, contrastes, texturas, efeitos especiais, etc. E perceber também como esses elementos estão associados a outros, como a música, as ideias, a história, a realidade, por exemplo, (GARCEZ, 2005, p. 107).

Essa aquisição de habilidades para realização da leitura de imagens e interpretação das mesmas, pode ser feito no cotidiano escolar por meio da leitura de diferentes imagens fotográficas, podendo ser, imagens das crianças na escola, de propaganda, de casamento, de jornal, entre outros tipos de fotografias.

Na pesquisa de Borges, Aranha e Sabino (2010) intitulado “A fotografia de natureza como instrumento para educação ambiental”. Os autores trazem a importância de se realizar atividades que trabalhem com a sensibilização do olhar por meio da fotografia, de aproveitar esse recurso riquíssimo no ensino e na aprendizagem. No caso do trabalho deles, fizeram uso da fotografia com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, para trabalhar com educação ambiental, e obtiveram maior resultado nas turmas que realizaram as atividades com o uso de imagens fotográficas, do que nas turmas que também trabalharam a educação ambiental, porém, sem o uso de fotografias.

Outra forma que se pode trabalhar a fotografia no ambiente escolar, é a fotografia como forma de expressão, para que as crianças possam expressar suas identidades culturais, sua maneira de perceber a realidade, o que tem significado para ela. Deixar a criança ser autora de suas fotografias, pois ao fotografar expõe sua cultura, a maneira que se relaciona no meio em que vive. Neste sentido:

A fotografia como uma técnica de apresentação da realidade, apesar de, diferentemente da pintura, desenhar-se a si mesma, não dispensou a regência de um artista para comandar o processo de criação com o objetivo que tinha em mente, que é o de obter uma representação visual de fragmentos do “mundo natural”, ela não dispensou um artista que transforma seus conceitos em imagens (ROSSONI, S/D, p. 5).

Ao tratar a fotografia como forma de expressão do sujeito, Rossoni (S/D) compreende que a fotografia possibilita este trabalho diferenciado, a partir da interpretação da realidade do outro. Em seu trabalho intitulado “Olhares (com)prometidos: uma análise sociossemiótica de imagens produzidas por crianças do MST”, o autor trabalhou com um grupo de 34 crianças do Movimento dos trabalhadores rurais sem terra, que produziram ao todo 1.300 fotografias, representando a forma de ver e perceber o meio em que viviam, e o que mais tinha significado para elas naquele espaço em que habitavam. O autor teve a felicidade de compreender a criança enquanto sujeito e explorar o seu potencial.

Mesmo não tendo nenhuma criança cega nesta pesquisa, o trabalho de pesquisa de Alves (2008) nos alertou para o aspecto de se trabalhar a fotografia com crianças cegas, ou seja, elas também podem ser autoras de suas fotografias, sendo um trabalho realizado com a mediação do professor, dos colegas de sala.



Pois, para o deficiente visual a sonoridade do ambiente, da palavra do outro e do tato como mediadores do processo de feitura das imagens fotográficas são indispensáveis (ALVES, 2008, p. 11). Dessa forma, o autor salienta:

Essa perspectiva de que o tato, os sons e a palavra (do outro) possam mediar processos perceptivos, desencadeadores da produção e da leitura da imagem fotográfica, conduziram-nos ao desenvolvimento de uma investigação que assume a fotografia como passível de inserir-se no processo ensino e aprendizagem de deficientes visuais, tendo como contexto uma sala de aula das séries iniciais do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN (ALVES, 2008, p 11).

Ao considerarmos a criança como um sujeito capaz de imaginar, de criar e produzir suas imagens fotográficas contribuiu para o seu processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, para que a mesma perceba que mesmo sem poder ver as imagens fotográficas, as crianças podem também, vê-las pelos olhos da imaginação, e produzir sua arte.

Neste sentido:

As fotos são imagens criadas pelo ser humano para imortalizar, de alguma forma, sua existência, a daqueles que o cercam e do seu entorno. Desde sua invenção, a fotografia é um meio de representação de grande importância, além de ser um instrumento determinante na comunicação diária com enormes possibilidades de utilização como recurso dinamizador da aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, inclusive as artes e a comunicação (ALVARADO; GALÁN; ÁLVARES; CARRERO, 2010, p. 2).

No trabalho a “Fotografia criativa para as crianças: alfabetização audiovisual através da fotografia” as autoras relatam a experiência positiva que tiveram ao trabalhar com imagens fotográficas, da participação das crianças nas atividades. As pesquisadoras buscaram, com esse trabalho, “desenvolver nas crianças, desde a tenra idade, a capacidade de compreender, criar e produzir imagens fotográficas, reconhecendo na fotografia um meio privilegiado de expressão artística, de comunicação e de informação” (ALVARADO; GALÁN; ÁLVARES; CARRERO, 2010, p. 68).

Neste sentido, ajudar a criança a desenvolver a linguagem visual, nos dias de hoje é indispensável, pois numa sociedade cada vez mais permeada de imagens, aprender a ler diferentes tipos de imagem para não ser manipulada, e nem vítima da

sociedade que usa a imagem para impor um modelo de vida ideal e, muitas vezes, ilusório.

A criança precisa aprender que a fotografia é uma arte e pode ser explorada de diferentes formas, ela necessita aprender acerca da memória possibilitada pela fotografia, entre outras coisas, a de perceber a própria imagem fotográfica.

Por entendermos que o uso da fotografia pode levar as crianças a entenderem melhor seu mundo e suas representações, no próximo capítulo traremos a análise dos dados coletados com base na avaliação de sequência didática de Zabala (1998).

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Análise da sequência didática aplicada com as crianças do nível II, segundo Zabala (1998), teve como base o modelo de sequência didática da unidade 4, que se destina à apresentação por parte do professor ou da professora de uma situação problemática em relação a um tema.

Esta primeira etapa da sequência didática refere-se ao momento em que apresentamos para as crianças a câmera fotográfica e início da identificação com as mesmas para descobrir os conhecimentos prévios em relação ao uso da câmera fotográfica.

- Proposição de problemas ou questões

Os resultados obtidos da apresentação da situação problema e dos conhecimentos prévios das crianças mediante as respostas obtidas em roda de conversa, levou-nos a compreender que as mesmas já tinham conhecimento do que era uma câmera fotográfica e qual a sua utilidade, pois todas as crianças foram unânimes em dizer que as pessoas utilizam a câmera fotográfica para fotografarem. Também percebemos que elas fotografam mais com celulares. Esse fato ficou explícito em suas falas, somente duas crianças disseram ter câmera fotográfica em casa e utilizar o aparelho para fotografar.

A fala das crianças diz muito da sociedade atual, pois cada vez mais as pessoas utilizam tecnologias em seu cotidiano. Hoje é possível ter, pessoas de diferentes classes sociais, com celulares que fotografam, sem necessidade de ter uma câmera fotográfica, pois os aparelhos celulares que são lançados no mercado, estão cada dia mais modernos e com melhor resolução de imagens. E como Moran (2012) salienta, as tecnologias usadas no dia-a-dia pelas pessoas, podem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças no ambiente escolar.

Como também, comprovou que Correia Dias e Moura (2010, 2006) muito bem nos expõem quanto à necessidade de utilizarmos as ferramentas de nossa época na educação. Se a tecnologia digital faz parte de nosso tempo, compete ao

professor introduzi-la também em sua aula, conforme os objetivos específicos que traça em seu planejamento (ZABALA, 1998).

Essa roda de conversa com as crianças contribuiu para que percebêssemos o entendimento do conceito que cada uma tinha em relação a câmera fotográfica, que pela classificação de Zabala (1998) refere-se ao conteúdo conceitual. Pela fala das crianças também compreendemos que o entendimento que elas possuem do conceito de câmera fotográfica, está relacionado às experiências vivida por cada uma (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998). Neste sentido, compreendemos que os:

[...] conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade. Desde os conceitos mais simples até os mais complexos, a aprendizagem se dá por meio de um processo de constantes idas e vindas, avanços e recuos nos quais as crianças constroem ideias provisórias, ampliam-nas e modificam-nas, aproximando-se gradualmente de conceitualizações cada vez mais precisas. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998).

Nesse sentido, compreendemos que determinados conceitos que as crianças possuem hoje, a partir da obtenção de novas informações, de novas experiências vividas, elas modificaram sua maneira de entender aqueles mesmos conceitos. E assim, continua ao longo de sua existência.

- Proposta das fontes de informação

Ao ensinarmos as crianças princípios básicos de uso da câmera fotográfica pautado em seus conhecimentos prévios, oportunizamos a aquisição de informações que podem ter gerado novos conhecimentos e conseqüentemente mudanças na forma de pensar, de entender o conceito de câmera fotográfica.

Antes de iniciar a atividade de fotografar com crianças, dissemos que queríamos duas equipes, cada uma com duas meninas e dois meninos. Imediatamente as crianças resolveram entre si quem ficaria em cada equipe e estavam prontas para fotografarem. Em seguida explicamos que cada equipe receberia uma câmera fotográfica para fotografar o que desejassem e que todos deveriam fotografar. Esse número pequeno de criança ocorreu pela ausência das

demais, na aula, naquela manhã. Essa atividade envolveu atitude e aceitação de normas por parte das crianças, sendo elementos presentes nos conteúdos atitudinais que Zabala (1998) e o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (1998) trazem.

- Busca da informação

Transformar as crianças em autoras de suas fotografias foi um fator interessante e novo para elas, pois no cotidiano escolar estavam acostumadas em serem retratadas em suas atividades escolares pela professora. Ao deixar as crianças livres para tirarem suas fotografias, possibilitamos momentos de criação, de aprendizado, do desenvolvimento da autonomia, de construção da identidade, de se relacionar com os colegas, de se descobrir enquanto sujeito social, cultural, histórico, de poder observar suas diferenças e semelhanças a partir da interação com o outro, nesse caso os colegas de sala de aula. Esta atividade desenvolvida com as crianças é considerada, segundo Zabala (1998) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), como conteúdo procedimental.

Nesse contexto consideramos a fotografia como forma de expressão e como um registro histórico Bauret (2010) e Rossoni(s/d). Compreender a fotografia é valorizar a subjetividade de cada criança, da sua forma própria de entender e registrar a realidade.

Dessa forma, confirmamos Santos (2010) quando nos remete a ideia da criação da identidade daquele que fotografa e o empoderamento das ações do fotógrafo:

[...] a fotografia passa, a ser percebida também na maneira como o fotógrafo traduz na imagem, na organização dos seus elementos constituintes, um modo de (re)criar a realidade. Com isso, concebe-se à fotografia um senso de assinatura; recolocando como expressão de uma intenção configuradora aspectos anteriormente tratados somente como mecânicos ou causais como o plano, o enquadramento e a luz (SANTOS, 2010, p. 2).

A fotografia como um senso de assinatura escrito por Santos (2010) faz-se presente nas imagens fotográficas tiradas pelas crianças, como por exemplo,

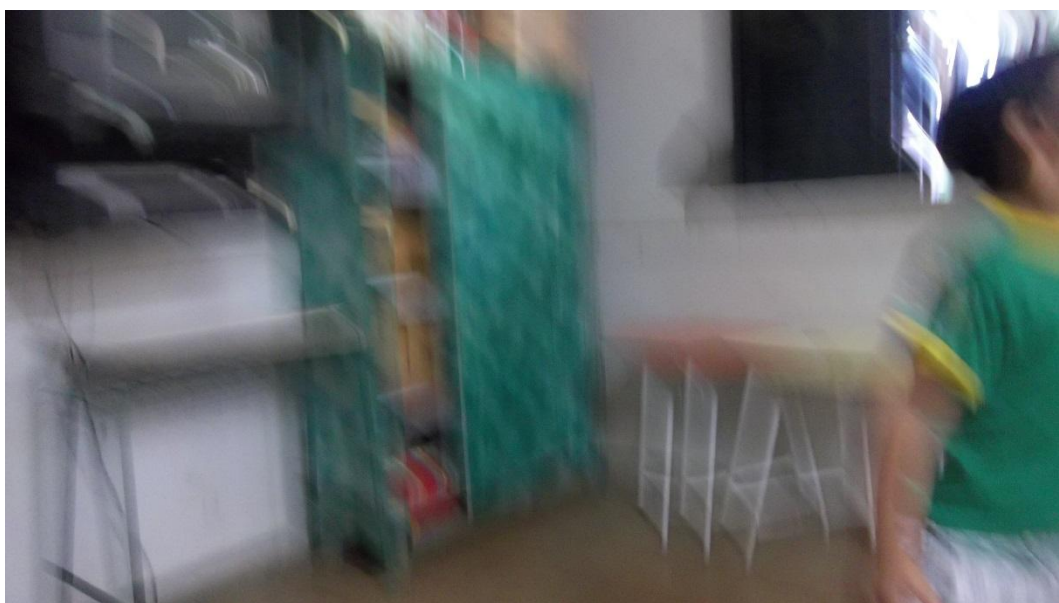
quando determinada criança escolhe fotografar a sua bolsa, pois para ela estava cheia de significado, era importante, tratava de um pertence seu.

Ao retratar diferentes espaços da sala de aula, a professora no corredor da escola tomando água, a diretora na secretaria, representa o ambiente em que se relaciona com os colegas, brinca, aprende.



**FIGURA 2** - Criança Retratando Seu Pertence

**FONTE:** O autor (2015)



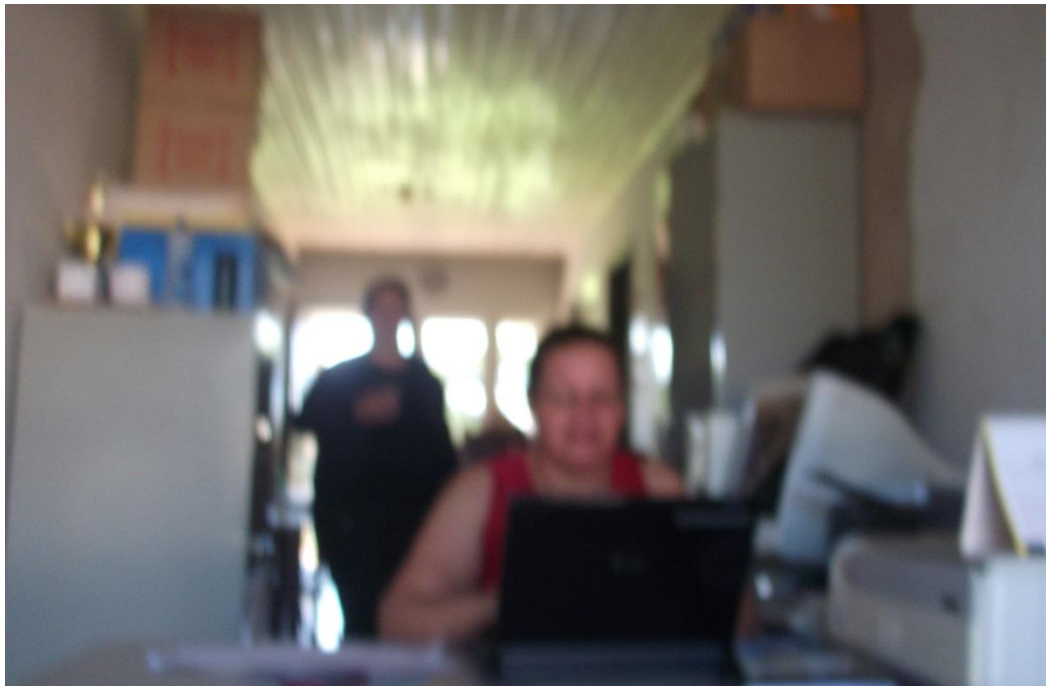
**FIGURA 3** –Criança Retratando Um Espaço Da Sala De Aula

**FONTE:** O autor (2015)



**FIGURA 4** - Retrato De Outro Espaço Da Sala De Aula

**FONTE:** O Autor (2015)



**FIGURA 5** - Retrato Da Diretora Na Secretaria

**FONTE:** O Autor (2015)





**FIGURA 6** - Retrato Da Professora Tomando Água No Corredor Da Escola  
**FONTE:** O Autor (2015).

Mediante as fotografias tiradas pelas crianças também percebemos “o caráter histórico pelo que revela sobre as ideias e sobre as concepções de um grupo social numa determinada época: a essência do visível fotográfico é o ser humano em suas inúmeras manifestações e atividades” (KOSSOY, 2001 apud ROSSONI, p. 3, S/D).





**FIGURA 7** - Imagem De Uma Criança Brincando De Caretas

**FONTE:** O Autor (2015)



**FIGURA 8** - Criança Fazendo *Selfie* De Si Mesmo E De Duas Colegas De Sala

**FONTE:** O Autor (2015)

As fotografias mostraram um momento histórico da infância vivida em sua plenitude, em que as crianças são respeitadas em sua singularidade, com sua forma específica de pensar, de agir, de interpretar a realidade. Diferente da infância vivida pelas crianças, no Brasil até a metade do século XX. Nascimento (2012), explica que o custo para tirar e revelar uma fotografia era alto, e muitas famílias não tinham dinheiro para pagar por uma imagem fotográfica, apenas uma pequena parcela da população brasileira tinha condição econômica para tirar fotografias.

Então, o que se tem de memória, de registro histórico é da infância das crianças de famílias ricas, que pousavam para as fotografias, obedecendo às ordens que os pais lhes haviam imposto, para mostrar à sociedade a imagem de uma criança, educada e preparada para assumir os negócios de seus pais futuramente. Dessa forma as fotografias eram tiradas pelo olhar do adulto, a criança aparecia na imagem como uma cópia fiel do adulto.

O momento de aprender fazendo, de tomar decisões, como por exemplo, a maneira de fotografar, com quem fotografar o que fotografar, de serem autores e autoras de suas imagens fotográficas havia chegado. Era visível no olhar, nas atitudes, nas expressões faciais e corporais, a entrega, a responsabilidade, o sentimento de companheirismo, o respeito às regras, o respeito ao outro, a autonomia, a criatividade de cada criança.

Por meio das fotografias tiradas pelas crianças percebeu-se que o ato fotográfico é carregado de intencionalidade por parte de quem fotografa, carregado da cultura do sujeito, da forma de ver e perceber o mundo a sua volta. “O olhar fotográfico é permeado por concepções e conceitos desse sujeito. Primeiro pela própria escolha do assunto. Segundo, pela escolha da cena: para onde “mira” a câmara e o recorte que faz” (ROSSONI, p. 11, s/d). Desta forma:

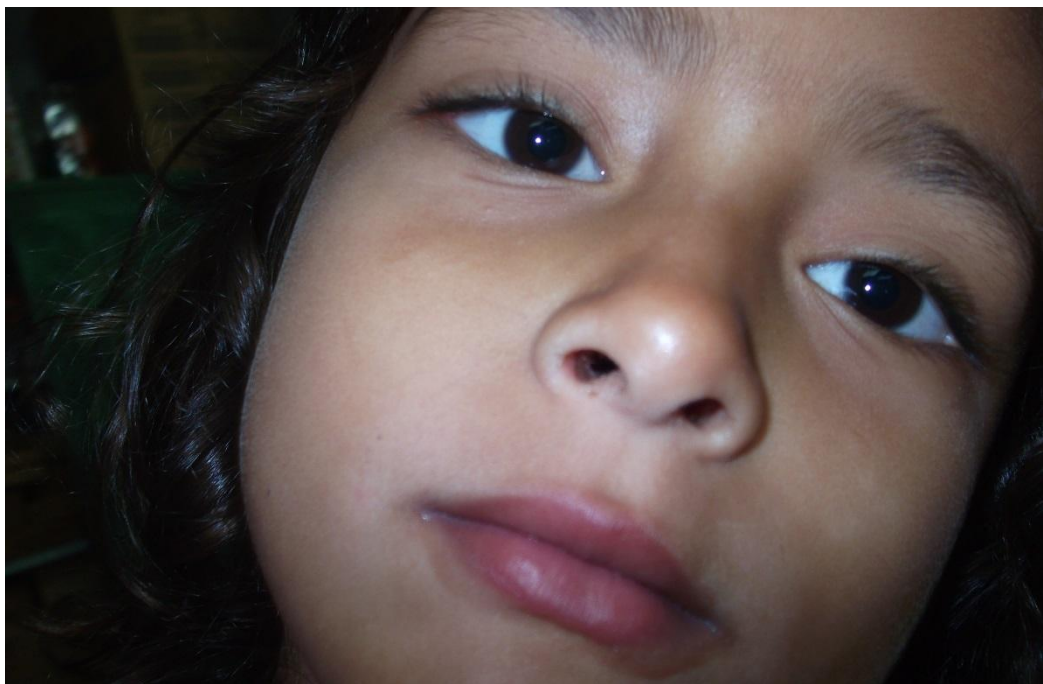
A fotografia é o resultado de três elementos que a constituem. O assunto, a tecnologia e o fotógrafo. O assunto é o tema sobre o qual se vai fotografar. A tecnologia são os instrumentos que tornam possível o registro, tais como o filme, a câmara fotográfica etc. O fotógrafo, motivado por razões pessoais ou profissionais, idealiza e elabora através de um complexo processo cultural, estético e técnico o registro fotográfico (ROSSONI, p. 11, s/d).

A fotografia além de possibilitar o registro de um tempo, também serve de memória histórica, pois por meio de imagens fotográficas podemos identificar em

qual período histórico da sociedade a fotografia foi tirada. Esse fato ocorre pela forma de interpretar a realidade de quem está fotografando, da maneira que o sujeito faz o recorte da realidade. Sendo assim, “[...] a fotografia é, pois, um duplo testemunho: por aquilo que ela nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente, e por aquilo que nos informa acerca de seu autor” (KOSSOY apud ROSSONI, p. 13, s/d).

No caso das fotografias tiradas pelas crianças ficou evidente por meio do recorte que fizeram da realidade, a influência em sua construção da identidade a forma como fazem uso da imagem fotográfica.

As crianças tiraram seu autorretrato, fotografias com os colegas, com a professora de contação de história. Pela leitura dessas imagens fotográficas compreende-se que são crianças inseridas num ambiente escolar que trazem consigo os costumes de fotografar que possuem em casa; que estão inseridas numa sociedade visual. Por meio das fotografias as crianças revelaram a maneira como está se construindo sua identidade, pela forma de compreender o meio no qual se encontram inseridas e agir sobre ele (Rossoni, s/d).



**FIGURA 9** - Autorretrato De Menina  
**FONTE:** O Autor (2015)



**FIGURA 10 –** Autorretrato De Menino  
**FONTE:** O Autor (2015)

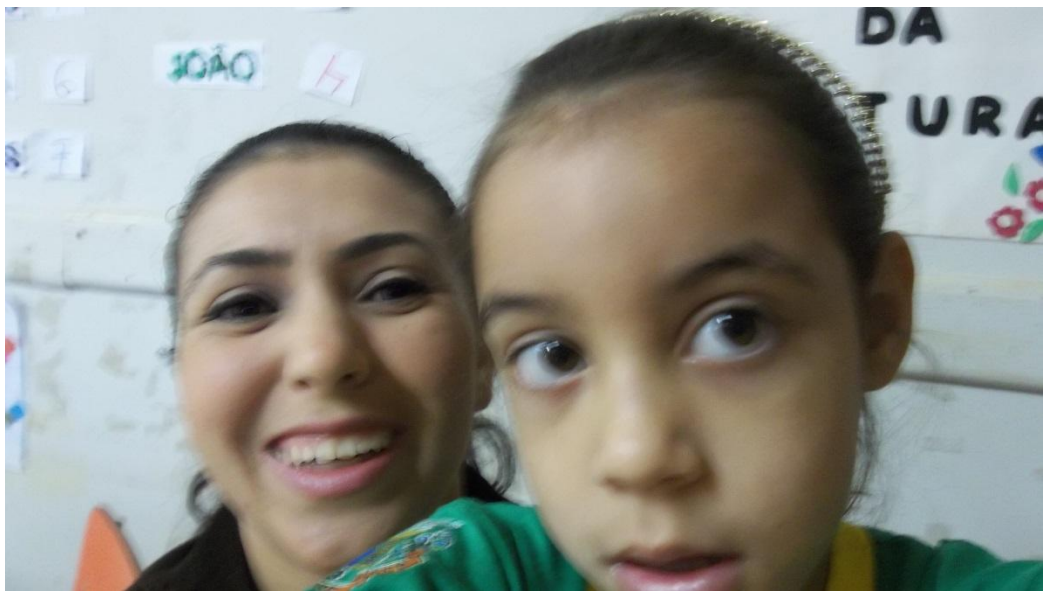


**FIGURA 11 -** Tirando Uma *Selfie* Com Os Colegas  
**FONTE:** O Autor (2015)





**FIGURA 12 - Selfie Com Os Colegas**  
**FONTE:** O Autor (2015)



**FIGURA 13 - Menina Tirando Uma Selfie Com A Professora**  
**FONTE:** O Autor (2015)



**FIGURA 14** - Menino Tirando Um *Selfie* Com A Professora  
**FONTE:** O Autor (2015)

A questão do *selfie* foi um elemento marcante no ato fotográfico das crianças. Pudemos verificar este fato, durante as observações realizadas, pois observamos as escolhas das crianças (o que fotografou, a maneira de fotografar e as fotografias tiradas, o momento histórico em que as mesmas vivem na sociedade atual), e percebemos a forma como a sociedade influencia na construção de sua identidade.

Essa forma de fotografar que as crianças aprendem com o convívio de seus familiares, amigos, com a sociedade em geral, reflete a maneira de relacionar das pessoas na atualidade.

Por meio das fotografias tiradas pelas crianças, observamos a espontaneidade delas ao fotografarem a si mesmas, ao fazerem seus *selfies* ao lado dos colegas, mostrando o instante vivido de maneira descontraída, a partir do seu olhar, como mostra as figuras 15, 16 e 17.



**FIGURA 15 - Retrato Da Espontaneidade Da Criança**  
**FONTE: O Autor (2015)**



**FIGURA 16 - Retrato De Crianças Com Semblante Alegre**  
**FONTE: O Autor (2015)**





**FIGURA 17 - Retrato De Um Momento De Brincadeira**  
**FONTE:** O Autor (2015)

As fotografias tiradas pelas crianças comprovam que “a interpretação do real passa por uma perspectiva do fotógrafo. Do seu olhar construído, resultante dos seus filtros culturais, que podem ser caracterizados como sua história de vida, sua sensibilidade e sua bagagem cultural” (ROSSONI, p. 5, S/D). Corroborando com Rossoni (s/d), Alves (2008) traz:

a imagem fotográfica é obra pensada e elaborada pelo fotógrafo ou artista, que a compõe a partir de suas referências pessoais, profissionais, sociais e culturais, em um processo muito mais amplo do que a mera operação técnica do aparelho e que será recebida pelo leitor fruidor, que também carrega sua própria bagagem cultural (ALVES, 2008, p. 3).

A fotografia pode ser também fonte “de informação e de comunicação total, essencial e específica” (BAURET, 2010, p. 9). Como por exemplo, a Figura 18, em que uma criança tira uma fotografia de um colega de sala escondendo seu rosto com vergonha de aparecer na foto. Por meio da imagem retratada tivemos a possibilidade de obter informação a respeito da criança fotografada. Que no desenvolver das atividades, em outros momentos, em outras imagens fotográficas



tiradas pelos colegas ou pela própria criança, podemos perceber o progresso dessa criança para a superação de sua timidez.



**FIGURA 18** - Criança Tirando Foto De Colega  
**FONTE:** O Autor (2015)

Ao ensinar as crianças a salvar suas fotografias no computador, percebemos que apesar delas não dominarem a leitura e a escrita, procuravam fazer a leitura de ícones, de imagens, ou seja, mesmo sem saber ler as palavras, as crianças buscaram outra maneira de aprender a salvar suas imagens fotográficas. E como Bahia e Trindade (2012) destacam, nesta idade a criança explora o mundo a sua volta por meio das imagens e do movimento.

A visualização das imagens fotográficas no *datashow*, pelas crianças, causou alegria, risos, era visível no semblante das crianças a expressão de felicidade, de pertencimento a um grupo social, de saber que fez parte da atividade realizada.

Para melhor compreensão escolhi algumas falas das crianças que consegui anotar no Diário Itinerante, enquanto visualizavam as imagens:

- Menina 1 diz: “olha lá!”; a Menina 2: “Você!”; o Menino 1 e o Menino 2: (risos).

*Apontamento do diário itinerante: “neste momento todos riram juntos. Ver a imagem do seu colega foi motivo de alegria, sinal de pertencimento àquele grupo”.*

- Menino 2 diz: *\_Eu fiquei bonito na foto, né? – (risos).*
- O Menino 3 disse: *\_Eu não tô aparecendo.*
- A Menina 2 disse: *\_Você ficou parecendo um fantasma – risos.*
- Professora, com todos rindo, disse: *\_um fantasma?!*
- A Menina 4 disse: *\_Olha eu lá! – A Menina 1 nem olhou para a foto.*
- A Menina 5 disse: *\_Olha as nossas bolsas! – risos.*
- A Menina 4, fala: *\_Fui eu que tirei a foto.*
- O Menino 1, diz: *\_Eu também tirei foto da minha bolsa.*

Nas falas transcritas podemos observar que a interpretação da criança em relação às imagens fotográficas é bem diferente das interpretações do adulto. Elas não se preocupavam se suas análises estavam corretas e sim, expressavam de forma natural o que estavam sentindo. A sua imaginação como, por exemplo, no momento em que uma criança diz para a outra que está parecendo com um fantasma, se fosse um adulto diria que a imagem ficou tremida.

Outra atividade realizada com as crianças, após terem visualizado suas imagens fotográficas por meio do *Datashow*, foi a contação de história “Clic-clic: A Máquina Biruta do seu Olavo”, com a utilização do livro do início ao término da história, cuja intenção foi criar uma aceitação por parte das crianças da leitura em suas vidas, mostrando que naquele determinado livro está a história que a professora está contando.

Nesse caso, a história em questão, tinha ligação com as atividades que as crianças haviam realizado naquela manhã. A função da história “Clic-clic: a Máquina Biruta do seu Olavo” serviu além de aguçar o gosto pela leitura nas crianças, para despertar a criatividade, o olhar diferenciado em relação às imagens, pois o autor brinca com as imagens pautado no seu conhecimento sobre a câmera fotográfica

lambe-lambe<sup>5</sup> que nos dias de hoje virou uma arte, é raro encontrar um fotógrafo lambe-lambe na atualidade.

Na manhã do dia 8 de abril, continuei aplicando a sequência didática com as crianças, então, iniciei as atividades dizendo que iria contar uma história da Branca de Neve, mas que era diferente da história que havia contado no início do ano e que as diferenças que percebessem de uma história para a outra poderiam ser relatadas, durante a roda de conversa.

Em seguida mostrei o livro, explorando a capa, o nome da história, o nome dos autores, quem fez a história e quem fez a tradução para o português. Também disse que iria contar a história sem apoio do livro, e então realizei a contação de história. Fiz uma roda de conversa com as crianças e deixei livre para cada uma comentar o que quisesse da história. E então, a Menina 3 disse:

*- Na outra história que a professora contou a rainha malvada tentou matar a branca de neve só uma vez com uma maçã envenenada, não tinha nem pente e nem fita colorida.*

Logo em seguida, o Menino 2 disse:

*- Fiquei com medo da bruxa, ela queria matar a Branca de Neve.*

A Menina 5 disse:

*- Hoje a professora veio de sapatos amarelos e esqueceu o arquinho da Branca de Neve.*

Depois de perguntar se alguém mais queria falar alguma coisa acerca da história, perguntei qual era o nome da história para observar se lembravam dela. As crianças disseram em coro: “Branca de Neve”. Perguntei: “O que havia acontecido com a mãe da Branca de Neve?” As crianças disseram: “Ela morreu!”. [professora] “E com quem a Branca de Neve ficou?” E as crianças: “Com seu pai.”. [professora] “E o que ele fez?”. “Casou com a rainha malvada que não gostava da Branca de Neve”, disse a Menina 5.

---

<sup>5</sup>Para Veneza (2010), o fotógrafo era chamado de lambe-lambe porque a revelação da fotografia ocorria na hora e para saber o lado certo do papel, o fotógrafo lambia o papel para sentir o gosto dos produtos químicos e se não sentisse o gosto dos produtos químicos é que havia revelado a foto do lado errado e logo a fotografia deixaria de existir. Estes fotógrafos também eram denominados de fotógrafos de jardim por fotografarem em jardins e praças públicas.

Então, perguntamos por que a rainha não gostava da Branca de Neve e as crianças responderam: “Por que ela era mais bonita que a rainha”. Então intervi dizendo que a rainha não gostava da Branca de Neve porque tinha inveja dela ser tão bonita, e que a inveja é um sentimento ruim, que não podemos ter. Também disse que a Branca de Neve era mais bonita que a sua madrasta, porque além de ser bonita fisicamente, ela não era invejosa, nem malvada, nem mentirosa como sua madrasta.

Aproveitando esse enfoque levamos para a realidade das crianças, e aconselhamos às mesmas que, para serem bonitas não basta terem cabelos bonitos, pele bonita, corpo bonito, que precisam respeitar as pessoas, o pai, a mãe, a professora, na escola, a madrasta, o padrasto e todos que passam por nós. Falar a verdade, não ter inveja do outro, não ficar brigando com os colegas de sala (batendo, chutando, beliscando, mordendo).

Essa fala envolveu a questão da identidade, pois a criança em seu processo de construção precisa aprender a se relacionar com o outro de forma sadia para termos na sociedade cidadãos que respeitem-se uns aos outros e não façam nenhuma maldade só para atingir seus objetivos. Esta atividade envolveu a questão de valores, essencial para ser trabalhado em sala de aula desde a tenra idade, contribuindo para a construção da identidade do sujeito (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) traz a questão da importância de trabalhar a identidade com as crianças, já que a escola é um local de formação do sujeito. Também encontramos respaldo teórico na Proposta Pedagógica Curricular (2013) da referida instituição de ensino, onde se desenvolveu a pesquisa.

Em um computador portátil, com acesso à internet, as crianças visualizaram *selfies* de personagens de histórias infantis, criadas pela designer Amanda Whitelaw (FIGURA 1). Essa atividade propiciou ver e perceber as diferenças e semelhanças das imagens originais dos personagens e a releitura dos personagens feita pela autora, que busca trazer para o nosso tempo, personagens de histórias infantis criadas numa sociedade menos tecnológica e imagética, se comparada com a atualidade.

O fato das crianças terem a oportunidade realizarem a leitura de diferentes personagens de histórias infantis e desenho pode ter contribuído para a aquisição de novos conhecimentos e a formulação de um novo conceito em relação às imagens dos personagens que Zabala (1998) traz como categoria de análise conceitual. E a atividade de leitura de imagens, bem como a utilização de tecnologias para o desenvolvimento de sua aprendizagem, entra na categoria de análise procedimental.

Percebemos também que o uso pedagógico do computador e da internet pelas crianças, confirmou o que Moran (2012), Valente (2005), Costa (2012), Freitas (2012), Tajra (2001) trazem, enquanto a importância, da necessidade de inserir essas tecnologias presentes no dia-a-dia das pessoas, em sala de aula, como um elemento a mais, para ajudar no desenvolvimento da aprendizagem, sendo estes, mediados pelo professor quando a criança as utilizar.

O fato de deixar as crianças livres para se fantasiarem e fotografarem da forma como desejassem, fez com que, a partir de seus conceitos, de suas atitudes, fizessem suas fotografias pela forma de seus olhares, e percebessem o mundo não pelo olhar do adulto. Neste caso, a criança é entendida como “um sujeito social que vê e interpreta as figuras do mundo antes de fazer o recorte fotográfico” (ROSSONI, p. 4, S/D). Nesse sentido observou-se que as crianças ao fotografarem mantiveram a mesma forma de fotografar do dia anterior, fazendo *selfies* de si mesmas e dos colegas de sala de aula.

Um diferencial do momento fotográfico realizado no primeiro dia de aplicação da sequência didática para o segundo dia, está na experiência vivida de ser o outro, através da criatividade e da imaginação das crianças, elas se fantasiaram, criaram seus próprios personagens, colocaram-se no lugar de personagens de histórias infantis. Dessa forma, Kemer (2006) considera como fator essencial para a aprendizagem da criança, o vivenciar, o experimentar, a criança ter a oportunidade de colocar-se no lugar do outro, de brincar de ser determinado personagem de histórias infantis e desenho, de ser fotógrafo. Estas ações realizadas pelas crianças contribuíram na formação de identidade de cada uma, pois no momento em que se fantasiavam e fotografavam, também interagiam, aprendiam com seus colegas.

Dessa forma:

a construção de identidade não se evidencia do que digo sobre mim. Está presente nas minhas atitudes, nas minhas ações, nas minhas escolhas e no meu comportamento em geral. A expressão das identidades/alteridades se evidencia na completude da própria comunicação (inteligível e sensível). A perspectiva da ação educativa foi a de penetrar no espaço das crianças e, a partir da sua própria expressão, descrever as suas experiências vividas, suas atitudes (NASCIMENTO, 2012, p. 7 e 8).

Sendo assim as fotografias abaixo, mostram a interpretação da realidade pelo olhar das crianças.



**FIGURA 19** - Criança Ao Fundo Do Lado Esquerdo Fazendo Uma *Selfie* Com Um Colega De Sala, Ao Fundo Do Lado Direito Criança Se Fantasiando E À Frente, A Imagem De Uma Criança Fantasiada Esperando Para Ser Fotografada Pelo Colega  
**FONTE:** O Autor (2015)



**FIGURA 20** - Criança Passando Brilho Labial E A Outra Esperando  
**FONTE:** O Autor (2015)

As fotografias tiradas pelas crianças usando fantasias, foram visualizadas com a utilização de um *datashow* e um computador portátil. E novamente ao visualizarem suas imagens, sorriram bastante, sorriram ao ver sua própria imagem e de seus colegas caracterizados com as fantasias, das imagens em que fotografaram o chão, a janela, entre outras fotografias.

É importante salientar que os *selfies* eram tirados espontaneamente pelas crianças, talvez por terem a oportunidade de “imitarem” as ações que veem diariamente em seu dia a dia. Observei que os movimentos que faziam com a câmera fotográfica para o foco do *selfie* eram precisos.

Entretanto, por mais que reproduzam os adultos em seus atos, é interessante notarmos que a criança lida com as imagens e com seus atos de forma a aceitar aquilo que faz e se sentir autora de suas produções. No caso, as fotos da janela, do chão e tremulas que para o adulto seriam deletadas e não publicadas, para elas foram importantes e representaram a criação individual. Neste sentido, segue abaixo as figuras 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28 das imagens fotográficas selecionadas para representar a imaginação e a criatividade das crianças ao se fantasiarem:





**FIGURA 21** - Retratos De Três Crianças Fantasiadas  
**FONTE:** O Autor (2015)



**FIGURA 22** - Abelhinha Moderna  
**FONTE:** O Autor (2015)





**FIGURA 23** - Mistura De Patatá Com Papai Noel  
**FONTE:** O Autor (2015)



**FIGURA 24** - Criança Tirando Fotos Dos Amigos Fantasiados  
**FONTE:** O Autor (2015)



**FIGURA 25** - Criança Vestida Com Peruca Loira  
**FONTE:** O Autor (2015)



**FIGURA 26** - Criança Com Mascara Do Homem Aranha  
**FONTE:** O Autor (2015)





**FIGURA 27** - *Selfie Da Fada E Da Chapeuzinho Vermelho*  
**FONTE:** O Autor (2015)



**FIGURA 28** - *Branca De Neve Mascarada Se Olhando No Espelho*  
**FONTE:** O Autor (2015)

Continuando a análise da sequência didática, trazemos as atividades aplicadas na manhã do dia 9 de abril com as crianças do nível II. Na análise realizada da atividade intitulada “Quem Sou Eu?”. Solicitamos aos pais que enviassem fotos das crianças recém-nascidas, a intenção era perceber a mudança de fisionomia de bebê para a atualidade, a curiosidade e o encantamento das crianças para descobrir quem era o bebê na fotografia.

A experiência foi deveras reveladora, as crianças observavam atentamente as imagens que eram expostas por meio de um *datashow* e de um *notebook* e diziam quem era o bebê. O olhar atento das crianças contribuiu para que as mesmas identificassem quem era o colega de sala de aula quando bebê. A mudança na fisionomia dos bebês para a atualidade causou-lhes admiração, elas eram unânimes em dizer o quanto haviam mudado e que estavam diferentes.

A exploração da cor da pele, o tamanho, a cor e o tipo de cabelo, a cor dos olhos foi um fator interessante, pois as crianças fizeram comparação com cor de pele, tamanho de cabelo, entre outras características físicas das crianças, elas descobriam suas semelhanças e diferenças a partir da comparação, da observação do outro, o que não deixa de ser um processo de construção de sua identidade.

Depois dessa atividade deixei uma criança que faltou na aula em que as crianças se fantasiaram escolher a fantasia, se vestir e fotografar. As demais pediram para se fantasiar novamente, então disse que sim, que podiam se fantasiar, mas que a câmera fotográfica ficaria com o Menino 6, que havia faltado na aula anterior.

O término das atividades da sequência didática ocorreu na manhã do dia 14 de abril. As atividades eram todas executas exclusivamente pelas crianças, tendo a professora somente como mediadora. Como explicado na sequência didática, neste dia trabalharíamos com o “jogo da memória” que teriam as fotografias feitas por eles. No jogo da memória, percebi o envolvimento de todas as crianças, pelo fato de estarem brincando com um jogo formado por suas imagens, deixava-os ainda mais animados, envolvendo-os no sentido de pertencimento à sua aprendizagem.

Vivenciar as crianças realizando as leituras de imagens fotográficas, criando suas histórias a partir do entendimento que tiveram da leitura das imagens me surpreendeu. Pelo envolvimento que tiveram na atividade, cada criança escolheu

suas fotos e o lugar na sala onde queria sentar e espalhar suas fotografias para criar sua história. Ao término da leitura individual, duas crianças contaram às histórias que criaram para toda a turma. Dessa forma segue abaixo, a escrita da reprodução da fala das mesmas:

- História número 1 contada pelo Menino 6:

*Fala do Menino 6: “A minha história é de um gatinho que morava na floresta.*

*Era uma vez um gatinho branco que morava na floresta e estava deitado. Depois apareceu o cachorro na floresta e ficou assustado, ele saiu correndo com medo do cachorro.*

*A Menina 3 e a Menina 2 estavam olhando no computador e a Menina 4 estava mexendo no mouse.*

*Eu estava brincando na areia, só de “shorte” e sorrindo.”*

- História número 2 contada pelo Menino 5:

*“Hoje eu vou contar para vocês uma história.*

*A galinha morava numa fazenda e levava os franguinhos para passear. O pinguim nada na água. Era uma vez um cachorro que morava na casa dele e saía para passear no parque, na rua, comia e bebia água. O bebê dormia no berço. As crianças estavam jogando bola. O homem estava cortando uma árvore e virou uma cadeira. Era uma vez a Menina 1 a mãe dela e avó dela, e acabou a história.”*

Nas duas histórias contadas observamos que as crianças conseguiram realizar a leitura das imagens, que era o objetivo da atividade. E nos surpreendeu, pois conseguiram criar uma sequência de ideias em cada foto analisada. Essa atividade nos mostrou que podemos sim inserir a leitura de imagens para as crianças, essa formação de frase por meio da linguagem visual, contribui para posterior aprendizado da formação de frase na linguagem escrita da criança.

Também planejamos e realizamos a organização do mural fotográfico, que foi um momento de risos, por visualizarem novamente as mesmas nas fotografias,

de interação, de ajuda, de construção, de participação, de se sentirem especiais, pois eram elas que haviam fotografado e agora estavam organizando o mural fotográfico para expor para a escola e seus familiares.



**FIGURA 29** - Crianças Organizando O Mural Fotográfico  
**FONTE:** O Autor (2015)



**FIGURA 30** - Menino Colando Sua Fotografia No Mural Fotográfico  
**FONTE:** O Autor (2015)

As pastas de *selfies* tiradas pelas crianças e as pastas de fotografias tiradas pela professora-pesquisadora das crianças tirando suas *selfies* e outras atividades, foram disponibilizadas no Google Drive para os pais, para que os mesmos tivessem uma memória das atividades realizadas no centro municipal de educação infantil por seus filhos. Que os pais percebessem que as tecnologias usadas em casa por seus filhos, podem também ser fonte de informação, de comunicação, no ambiente escolar, contribuindo para aquisição de conhecimentos. E como salienta Porto (2006) as tecnologias usadas no cotidiano escolar favorecem à aprendizagem de conhecimentos científicos, sendo um contribuinte para o aprendizado das crianças. Entendendo que as mesmas podem aprender com o uso de tecnologias, sendo elas, sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem (COSTA, 2012).

Ao disponibilizarmos aos pais as atividades desenvolvidas com as crianças nesta pesquisa, os mesmos tiveram a oportunidade de entender que é possível planejar as aulas para as crianças da educação infantil inserindo diferentes tecnologias, bem como o uso da fotografia. E, como Valente (2005) traz, o professor que compreende as tecnologias como potencial transformador, ao planejar e desenvolver suas aulas, integra o conhecimento pedagógico ao conhecimento técnico para benefício da aprendizagem das crianças, pois sabe da necessidade da participação das mesmas no seu processo educacional. Em conformidade com Valente (2005) Costa (2012) traz:

Fazer um uso efetivo do potencial transformador das tecnologias digitais implica vislumbrar o aluno como agente ativo no processo de aprendizagem e, por isso mesmo, assumir o compromisso de colocar nas suas mãos as ferramentas para serem usadas na representação de conceitos, na exploração de informações, na troca de ideias e na reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem (COSTA, 2012, p. 43).

Neste sentido, compreendemos que a utilização das tecnologias no ambiente escolar devem contribuir para a produção de conhecimento e não para reprodução. No caso da nossa pesquisa, possibilitamos a cada criança o aprender fazendo, participando, interagindo. Respeitamos a criança enquanto sujeito social, cultural, histórico capaz de expressar a sua cultura por meio de imagens fotográficas, de eternizar momentos, de criar, de produzir arte. Nesse enfoque, kautzmann (2011); Borges, Aranha e Sabino (2010); Alvarado, Galán, Álvares, Carrero (2010); Costa e Pradella (2014), entendem que a fotografia pode ser

utilizada pelos diferentes níveis de ensino, de diferentes formas, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem ao longo de sua existência e de sua evolução se apropriou dos conhecimentos adquiridos por diferentes gerações para produzir tecnologia. Sendo esta, produto da cognição humana, criada, aperfeiçoada e reinventada de acordo com a necessidade do homem.

Podemos observar o grande avanço no desenvolvimento de tecnologias em todos os setores da sociedade, a começar pelo próprio celular que usamos para nos comunicar, pois a cada dia o ser humano se supera, cria novos aparelhos celulares com uma variedade de funções, que muitas vezes nos surpreendemos com a mente criativa das pessoas.

A criança de hoje vive numa sociedade tecnológica, de informação, de conhecimento e em constante transformação. Dessa forma, a maneira de viver e atuar em sociedade da criança também mudou, pois recebe influência direta desse meio em que está inserida. As crianças, em seu cotidiano, fazem uso de diferentes tecnologias como: celulares, tablets, câmera fotográfica, computador com acesso à *internet*, entre outros aparelhos tecnológicos e possuem uma habilidade incrível para manipular essas ferramentas.

Compreendemos a necessidade de se pensar numa educação escolar para crianças voltada ao uso de diferentes ferramentas tecnológicas. Uma educação que oportunize à criança ser sujeito atuante de sua própria aprendizagem, e não uma criança passiva, que somente obedece ordens e realiza tarefas, mas sim participativa, autônoma, questionadora, curiosa.

Dentre os desafios de nossa pesquisa, percebemos, por meio da literatura científica, e de conversas com vários professores da educação infantil, que entre as ferramentas tecnológicas existentes, no ambiente educacional, uma das mais usadas pelos professores para registrar as atividades realizadas pelas crianças, no dia a dia em sala, é a câmera fotográfica. Esta, por sua vez, é uma excelente ferramenta para se trabalhar os mais variados conteúdos com as crianças com enfoques diferenciados, pois o professor pode trabalhar a fotografia como expressão, como arte, como registro.

Neste sentido, a presente pesquisa realizada com as crianças de nível II, utilizando a fotografia por meio de uma sequência didática para trabalhar a identidade e autonomia das crianças possibilitou a realização de um trabalho diferenciado com as mesmas. Um trabalho que respeitou a criança, enquanto sujeito social, histórico, cultural, pois as crianças participaram das atividades, foram sujeitos atuantes no processo de ensino e aprendizagem. Comprovou-se que são capazes de construir sua própria aprendizagem, em conjunto com os outros e com a professora, diretora, com todos que fazem parte de seu cotidiano.

Mediante a análise realizada dos dados obtidos, por meio da observação direta das crianças, durante as atividades em sala de aula e das fotografias tiradas pelas crianças, os resultados da análise mostraram-se positivos com relação ao uso da fotografia com as crianças do nível II, pois elas fotografaram com autonomia, reproduziram por meio das fotografias a sua cultura, a sua forma de viver e de se relacionar em sociedade e, sobretudo, pude observar como estava ocorrendo a formação de suas identidades.

Um fator que me chamou atenção neste trabalho de pesquisa é a familiaridade das crianças com o uso de tecnologias, mesmo as que não possuíam câmeras fotográficas em casa, tinham conhecimento a respeito do que era uma câmera fotográfica e qual a sua utilidade. Da internalização do *selfie* pelas crianças mediante a sua interação com diferentes grupos sociais existentes na sociedade, observou-se que o *selfie* é um fato na vida das crianças, pois em nenhum momento do ato fotográfico realizado pelas crianças no primeiro dia de aplicação da sequência didática, foi pedido para que as mesmas tirassem um *selfie*, e elas tiraram várias *selfies*.

A metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa empregada nesta pesquisa foi de extrema importância para a realização, pois possibilitou por meio da utilização dos seus métodos de coletas de dados, da participação direta do professor com as crianças, compreender melhor os resultados obtidos, desta forma podemos confirmar que a pesquisa empírica que realizamos teve sucesso, pois a escolha da observação participante deu a oportunidade de vivenciar e, nesta vivência, explorar aquilo que não se entendia, de se questionar e construir juntamente com as crianças.

O objetivo geral da presente pesquisa foi alcançado, pois no processo de ensino e aprendizagem realizado com as crianças do nível II, ao trabalhar a identidade e autonomia das crianças, usando a fotografia como recurso tecnológico e pedagógico, ficou evidente a necessidade do professor de educação infantil planejar suas aulas a partir da realidade das crianças, de saber o que as mesmas sabem de determinado conteúdo, sempre trazendo o aprendizado das crianças para a prática, não ficando apenas no campo da abstração, para que a criança possa compreender o conteúdo e não se tornar um sujeito alienado que apenas reproduz o conhecimento transmitido pelo professor e sim, que o professor seja um mediador da aprendizagem das crianças, que elas sejam capazes de serem sujeitos participativos, críticos, curiosos do saber, éticos, responsáveis, que saiba respeitar e amar a si mesma para, então, poder amar e respeitar o outro, para que compreendam que são sujeitos sociais, dependentes do outro para viver em sociedade.

Desta forma, os desafios postos pela metodologia do uso da sequência didática, trazida por Zabala (1998) e aplicada por nós, iniciando pelo planejamento da aula que deve ser pensando no global e não apenas na unidade fragmentada e que corresponda aos documentos que orientam a prática escolar, como as propostas curriculares dos estados, os projetos político-pedagógicos e os PCNs. Ao utilizarmos os documentos oficiais, observamos que o desenvolvimento da criança é possível, a partir deles e com o estudo minucioso do professor no seu desenvolvimento pedagógico.

Entendemos que ao pensarmos no desenvolvimento da aula sobre conteúdos factuais e conceituais, precisamos inicialmente definir os objetivos de nossa aula no momento anterior de planejamento e definir a sequência didática que nos permitirá alcançá-los, pois durante o processo de aprendizagem, a criança precisa adquirir informações e vivenciar situações-problema que alimentem novas experiências e motivem novos conhecimentos, partindo de seus conhecimentos prévios para a elaboração de novos conceitos.

Ao traçarmos os conteúdos procedimentais em nosso planejamento, tivemos a clareza de entender que a aprendizagem desse tipo de conteúdo envolve a realização de ações, pois está diretamente relacionada ao fazer para aprender. Envolvermos as crianças no exercício e na aplicação em diferentes contextos.

Já quando colocamos em nosso objetivo de aula os conteúdos atitudinais envolvemos valores, atitudes e normas que deveriam ser seguidas, entendendo a autoridade e não o autoritarismo. Assim, incluímos nesses conteúdos a cooperação, a solidariedade, o trabalho em grupo, o respeito, a ética e o trabalho com a diversidade.

Desta forma, entendemos que para além do próprio objetivo de pesquisa que colocamos ao iniciarmos este trabalho, também alcançamos na vivência os objetivos específicos que Zabala (1998) propõe quando se pensa na sequência didática no ensino, que são: desenvolver; aprender melhor; entender; pensar; compreender; conhecer; aprimorar e cooperar.

Portanto, em razão das reflexões contidas nesta pesquisa acreditamos, sim, na inserção das diferentes tecnologias pelos professores da educação infantil ao trabalharem os conteúdos curriculares com as crianças.

Pelo fato de nosso trabalho ter considerado a criança como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, colaborou para abriremos espaços para novas discussões sobre a inserção das tecnologias nesta primeira etapa da educação básica, bem como a realização de novas pesquisas voltadas ao uso da fotografia com crianças de ensino pré-escolar.

Outro ponto que nos trouxe muito prazer e vontade de continuar estudando, pesquisando, refere-se ao letramento visual, que pode ser trabalhado em todos os níveis de ensino. Fator essencial nos dias de hoje, pois em nosso cotidiano somos bombardeados com diferentes imagens, que transmitem informação, que passam determinado tipo de mensagens e muitas vezes não estamos preparados para a leitura das mesmas, nos tornando alvo de fácil manipulação, alienação. E a escola como ambiente de formação dos sujeitos, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento visual nas crianças, preparando elas para se comunicar e viver em sociedade com autonomia, criticidade, discernimento.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO, Mariádel Mar Ramírez; GALÁN, Virginia Guarinos; ÁLVARES, Inmaculada Gordillo; CARRERO, Jacqueline Sánchez. Fotografia criativa para as crianças: a alfabetização audiovisual através da fotografia. **Comunicação & educação**. set/dez 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ALVES, Jefferson Fernandes; SCHULTZE, Ana Maria; BENTES, Duda; BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos. Fotografia e educação: alguns olhares do saber e do fazer. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

ARRUDA, Fabiana Moura; MULLER, Verônica Regina. Brincadeiras e espaços urbanos: um estudo da prática lúdica de crianças de diferentes classes sociais da cidade de Maringá – Pr. **Licere**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, dez/2010.

AGUIAR, Beatriz Carma Lima de. A instituição creche: apontamentos sobre sua história e papel. **Nuanes** - Vol. II – Set/2001.

BARBOSA, Leila Cristina Aoyama; PIRES, Dario Xavier. O uso da fotografia como recurso didático para a educação ambiental: uma experiência em busca da educação problematizadora. **Experiências em Ensino de Ciências** – V6 (1), pp. 69-84, 2011.

BAHIA, Sara; TRINDADE, José Pedro. O que podem aprender os alunos: uma perspectiva desenvolvimentista. In: COSTA, Fernando Albuquerque. **Repensar As TIC Na Educação**: O Professor Como Agente Transformador. 2012.

BAURET, Gabriel. **A fotografia**: história, estilos, tendências, aplicações. Lisboa: edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto, secretaria de educação fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

BORGES, Marília Dammski; ARANHA, José Marcelo; SABINO, José. A fotografia de natureza como instrumento para educação ambiental. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 149-161, 2010.

BOURGUIGNON, Laurence. **Branca de neve**. Jacob Grimm; Wilhelm Grimm. Tradução Frederico Barrere Martin. São Paulo: Comboio de Corda, 2013.

CAPUTO, Stela Guedes. **Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 2, nº 4, jul/dez 2001.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

CHIARELLI, Tadeu. História da arte: história da fotografia no Brasil - século XIX: algumas considerações. **ARS** (São Paulo), 2005, vol. 3, n. 6, p. 78-87. ISSN 1678-5320.

COLL, C. Psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1997.

CORREIA DIAS, Â. Â.; MOURA, K. da S. Cultura na/da rede: refletindo sobre os processos educativos sob a ótica bakhtiniana. **Ciências & Cognição**, ano 3, v. 9, 2006. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/artigos/v09/m346122.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Um mundo de imagens: inclusão do gênero discursivo imagético no processo de aprendizagem. **Rev. Estud. Comun.** Curitiba, v. 11, n. 24, p. 57-64, jan./abr. 2010. Acesso em: 20 dez. 2015.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Fernando Albuquerque. **Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador**. 2012.

COSTA, Alessandra Oliveira Augusto da; PRADELLA, Carolina Rocha. **SELFIES E AUTORRETRATO: A PRÁTICA E A ARTE NA SALA DE AULA**. II Congresso Internacional da Federal de arte/educadores: Ponta Grossa, 2014.

**DELIBERAÇÃO N.º 02/2005 APROVADA EM 06/06/2005.**

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **José Oiticica Filho**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10674/jose-oiticica-filho>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

ETCHEVERRY, Carolina Martins. História da fotografia moderna brasileira: experimentações de Geraldo de Barros e José Oiticica Filho (1950-1964). In: MONTEIRO, Charles (Org). **Fotografia, história e cultura visual**: pesquisas recentes [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

FREITAS, Helder Antonio de. **Saberes Docentes Pedagógicos Computacionais e Sua Elaboração na Prática**. Dissertação de mestrado – programa de pós-graduação em educação-área de concentração: ensino de ciências e matemática. São Paulo, 2012.

FOTO CLUBE DE SANTA CATARINA. **Educadores**: conteúdos para o ensino da fotografia, atividades para sala de aula. Disponível em: <<http://fotografiaparatodos.com.br/institucional/?p=10>>. Acesso em: 07 nov. 2014.

FUGIMOTO, Sonia Maria Andreto. **O computador na sala de aula**: o professor de educação básica e sua prática pedagógica. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2009\\_2010/pdf/2010/014.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/014.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2014.

GARCEZ, Lucília Helena. A leitura da imagem. IN: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

GOBBI, Marcia. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educ.Soc.** [online]. 2011, vol. 32, n.117, pp. 1213-1232. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400018>.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. DP&A, Rio de Janeiro, 2011.

Huizinga, Joahn. **Homo Ludens**. Coleção Estudos Dirigida por J. Guinsburg Equipe de realização - Tradução: João Paulo Monteiro; Revisão: Mary Amazonas Leite de Barros; Produção: Ricardo W. Neves e Adriana Garcia. Título do original: **Homo Ludens - vom Unprung der Kulturim Spiel**. 4ª edição – reimpressão. São Paulo - SP, 2000.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: resultados preliminares do universo. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://ipea.gov.br/redeipea/images/pdfs/conceitos\\_e\\_definicoes\\_censo\\_2010.pdf](http://ipea.gov.br/redeipea/images/pdfs/conceitos_e_definicoes_censo_2010.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

JERÔNIMO SOBRINHO, Patrícia. Meu *selfie*: a representação do corpo na rede social facebook. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/335/305>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. **Poéticas do instante**: fotografia, docência e educação infantil. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em educação, Porto Alegre, 2011.

KRAEMER, Maria Luiza. **Histórias infantis e o lúdico encantam crianças**: atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I seminário nacional**: Currículo Em Movimento Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. de 2010.

KOSSOY, Bóris. Fotografia e história. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

LEITE, Marcelo Eduardo; SILVA, Carla Adelina Craveiro. Diálogo em preto e branco: a experiência moderna na fotografia brasileira. **Mediação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 15, jul./dez. de 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Ed.34, São Paulo: 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização / José Carlos Libâneo, OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2.ed. – São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Alzeni Ferreira; SANTOS, Édina Maria Batista Rangel dos; FERREIRA, Paula Joelma Soares; BRITO, Pollyana Valéria Gomes. O desafio do uso das tic na educação infantil. **Revista Pandora Brasil** – Número 34, set. de 2011 – ISSN 2175-3318.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número 3. set/dez., 2006.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais - aplicação nos estudos de transferência da informação. Ci. Inf., Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história. **INTERFACES**. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º. 2, 1996, p. 73 -98.



MELLO, Débora Teixeira de. A história e o cuidado à criança pequena em Porto Alegre: a roda dos expostos da santa casa de misericórdia (1838-1940). In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

Moran, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: Moran, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

NASCIMENTO, Sebastião Valério Silveira do. A criança na fotografia: o retrato da infância na primeira metade do século XX em Belém do Pará (1900 a 1950). Dissertação (Mestrado) Pós Graduação em Educação - Universidade Federal do Pará, 2012.

NOVAIS, Vera Lúcia Duarte de. Ciência da Natureza, Matemática e Tecnologia. As novas tecnologias e sua expressiva contribuição para o ensino das ciências no ensino médio. IN: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

OLIVEIRA, Claudia Regina de. O conhecimento social da criança e a educação Infantil. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: Ed.ULBRA, 2001.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584.

PAZ. Felipe Rodrigo Contrí; SILVA, Gilberto Ferreira da. Fotografa e infância: o universo simbólico das lembrancinhas de crianças e suas representações. **Revista Educação, Ciência e Cultura** (ISSN 2236-6377). <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Canoas, v. 18, n. 1, jan./jun.2013.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis, relações construídas. **Revista Brasileira de Educação** v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

**PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR**. Centro municipal de educação infantil encanto do saber. Farol-PR: Secretaria de Educação, 2013.

**PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR**. Centro municipal de educação infantil Menino Jesus. Farol-PR: Secretaria de Educação, 2012.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Escola Municipal Eulália Carneiro de Campos. Farol-PR: Secretaria de Educação, 1999.

RAMOS, D. K. **A Aprendizagem Colaborativa E A Educação Problematicadora Para Um Enfoque Globalizador**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 12, p. 105-115, jan-jun 2013. ISSN: 1982-4440.

**Resolução CNE/CEB5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

Referencial curricular nacional para a educação infantil. Introdução. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROSSONI, Rodrigo. **Olhares (com) prometidos**: uma análise sociossemiótica de imagens produzidas por crianças do MST. Disponível em: <[http://www.novomilenio.br/comunicacoes/1/artigo/15\\_rodrigo.pdf](http://www.novomilenio.br/comunicacoes/1/artigo/15_rodrigo.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2015.

SANTOS, Ana Carolina Lima. A fotografia entre documento e expressão: um estudo acerca da produção imagética de Pedro Meyer. XIX Encontro da Compós, na PUC-Rio, Rio de Janeiro, jun. de 2010.

SALLES, Filipe. **Breve história da fotografia**. 2008. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/index.php/fotografia/33-fotohistoria/168-histfoto>>. Acesso em: dez. 2014.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 1ª ed., São Paulo: Iluminuras, 1997-6. Reimp., 2013.

SEED. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. Curitiba: SEED-PR, 2010.

SILVA, Lucas Neiva; KOLLER, Sílvia Helena. O uso da fotografia na pesquisa em psicologia. **Estudos de Psicologia** 2002, 7(2), 237-250.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **O Lúdico em química**: jogos e atividades aplicados ao ensino da química. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Química - Universidade Federal de São Carlos, Química. São Carlos, 2004.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 3ª ed. São Paulo: Érica, 2001.

VALENTE, José Armando Valente. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. IN: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

VARQUEZ, Beatriz Sanz; TONUS, Mirna. TIC como recurso didático-pedagógico e de pesquisa na formação em educação e comunicação. IN: TONUS, Mirna; CAMAS, Nuria Pons Vilardell (Org.). **TECENDO FIOS NA EDUCAÇÃO**: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor. Curitiba: CRV, 2012.

VERNEZA, Maurício. **Clic-clic**: a máquina biruta do seu Olavo. 2010.

VIEIRA, Nancely Huminick. **Fotografia**: princípios e técnicas. São Paulo: Editora Sol, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. 6ª ed. São Paulo: Ática, p. 153-196, 1999.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## ANEXOS

Cessão de direitos autorais para a pesquisa

Entrevistado(a):

Endereço:

Bairro:

Cidade:

Identidade RG No.

Órgão Emissor:

Data de Expedição:

Confirmo que cedo à mestranda Diana Aparecida Lima os direitos de participação especial de Imagens fotográficas e depoimentos escritos voluntários que envolvam a pesquisa, referente ao desenvolvimento da dissertação de Mestrado intitulada Num Mundo de Selfies: A Fotografia Como Recurso Pedagógico para Educação Infantil.

Declaro que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos do trabalho, que não interferem em nada no percurso educacional de nenhuma criança envolvida, de que não receberei financeiramente por este trabalho e que posso decidir não participar do mesmo sem ser prejudicado(a) por isso.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Participante - Nome do Pai/Mãe ou Responsável e RG

---

Mestranda Diana Aparecida Lima